

Skolevegring

Virkningsfulle tiltak i arbeid med skolevegrere

Kristine Faksvaag og Hildegunn Nordby



Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Vår 2008

Problemområde og problemstilling

Den foreliggende teksten omhandler temaet ungdom med angstbastert skolevegring, og tar sikte på å finne virkningsfulle tiltak i den forbindelse. Oppgaven består av både en teoretisk og en empirisk del. I den teoretiske delen av oppgaven tar vi for oss teori, samt allerede foreliggende empiri på området. Temaet skolevegring er relativt lite belyst, til tross for at vi ser et stort behov for kunnskap om fenomenet generelt, og behandling/tiltak generelt. Vi ønsket derfor å finne ut hvordan man jobber med ungdom som sliter med angstbasert skolevegring, samt hva som kan være direkte virkningsfulle tiltak i den forbindelse. Vi har valgt å ta utgangspunkt i et pågående skolevegringstiltak tilknyttet en spesialskole. For å belyse problemområdet og hvilke sammensatte utfordringer man står overfor har vi valgt å ta for oss teori om: skolevegring, angst, tradisjonell behandling, kognitiv atferdsterapi, mestring og selvoppfattelse, pedagogiske tiltak og familierapi.

Metode/Data

Utgangspunktet for vår empiriske undersøkelse er Sogn spesialskole i Oslo kommune tilknyttet Nordstrand poliklinikk. Våre informanter er fire ansatte på denne behandlingsskolen/poliklinikk, som har lang fartstid innen arbeid med psykisk syke barn og ungdom, samt flere års erfaring fra arbeid med ungdom med skolevegring. Vi ønsket nettopp å benytte oss av deres brede erfaringsgrunnlag tilegnet over mange år, forskjellige behandlingstilfeller og deres ulike innfallsvinkler til problemet med tanke på informantenes ulike bakgrunn og utdanning. Vårt formål var å få tilgang til de ansattes erfaringer og jobbhverdag i det pågående tiltaket, og vite hva de anså som effektive og virkningsfulle tiltak i sitt arbeid. Denne informasjonen ønsket vi å knytte opp mot foreliggende tidligere undersøkelser og teori på området, og finne likheter og eventuelle forskjeller.

I analyse og diskusjon av funn har vi tatt utgangspunkt i vårt empiriske datamaterialet, tolket dette og knyttet det opp mot relevant teoretisk litteratur i samsvar med Kvaales(2006), tre analytiske tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse. Sentrale litteraturkilder i dette arbeidet har vært Inguls (2005) artikkel om skolevegring, Kearney og Albanos (2000) kognitive atferdsterapeutiske behandlingsmodell, Gjærum mf. (1998) sin bok om mestring og selvoppfattelse, Nichols og Schwartz (2005) bok om familierapi, samt Koritzinskys (2007) artikkel om pedagogikkens rolle innenfor behandling av skolevegrere.

Hovedfunn

Den første delen av prosessen på Sogn spesialskole består av arbeidet med sammensetningen av elevgruppen de skal jobbe med. De har av erfaring sett at det er lettere å få resultater dersom gruppen i seg selv er mest mulig homogen. Det vil si at ungdommene som tas inn i prosjektet har i hovedsak en angstbasert vegringsproblematikk. Dette er derfor det første viktige tiltaket i arbeidet med skolevegrere.

Det videre arbeidet består i en grundig kartlegging av eleven, samt familien, og miljøet rundt eleven. Dette arbeidet legger grunnlaget for den videre prosessen. Videre er et viktig tiltak å skape trygghet i, og rundt eleven. Dette gjøres gjennom det daglige arbeidet gjennom faste rammer og rutiner i skolehverdagen. Dette skaper forutsigbarhet, som igjen medfører trygghet for usikre elever. Dagene og skoletimene er kortere, og kravene til prestasjoner senkes betraktelig. I tillegg ser de på Sogn at mindre elevgrupper, stabile og synlige voksne i skolehverdagen bidrar til å skape en trygg hverdag for denne gruppen ungdommer.

Ved å få innsikt i sin egen vegring gjennom terapi, erfaringer i skolehverdagen samt miljømessig trening, blir det lettere å mestre sin egen vegring og angst. Dette spiller inn på elevenes utvikling og mestring av egen livssituasjon. Gjennom alle faser i behandlingen, både sosialt, faglig og terapeutisk skjer tilnærmingen til angstfremkallende situasjoner gradvis.

Videre er en av arbeidsmetodene, og dermed et av de viktige tiltakene aktiv skoledeltakelse. Elevene hentes eller fraktes til skolen da det essensielle for behandlingen er at de befinner seg på skolen.

Et annet vesentlig tiltak er at fra begynnelsen av er å hjelpe elevene til å danne et reelt selvbylde, og videre arbeide med å styrke dette gjennom gode mestringsopplevelser for å bygge opp personlige, sosiale og faglige ferdigheter.

Noe av det vi anser som har stor innvirkning på behandlingen er det tette samarbeidet mellom de ulike fagpersonene som jobber rundt eleven. Dette medfører at alle parter til enhver tid har oversikt over- og er oppdatert på elevens utvikling på de ulike områdene.

Pedagogiske tiltak som har vist seg virkningsfulle er tydelighet, struktur, rutiner og forutsigbarhet. Undervisningen tilrettelegges for den enkelte elev etter hvor eleven faglig befinner seg.

Foreldrenes involvering i ungdommens situasjon og behandling, samt deres samarbeid med de involverte partene i skolevegringsprosjektet er helt avgjørende for behandlingens utfall, og kan derfor anses som et av de viktigste tiltakene de jobber med på Sogn.

Det virker ikke som om de ved Sogn spesialscole benytter seg av en bestemt terapeutisk retning, eller at de følger bestemte manualer slavisk. Opplegget er pedagogisk skreddersydd for den enkelte ut i fra individuelle behov.

Forord

Først og fremst vil vi rette en stor takk til de fire ansatte på Sogn behandlingsskole som har gjort denne prosessen og oppgaven mulig. De stilte opp med stort engasjement for å bidra ytterligere til at denne problematikken belyses.

Videre vil vi takke vår veileder Kathe- Inger Lundahl for hennes innsats i denne prosessen. Takk for god hjelp, forståelse og inspirasjon!

Helt til slutt ønsker vi å takke hverandre for godt samarbeid, gode innspill, nødvendig pågangsmot og hverandres evne til oppmuntring når arbeidet har gått langsomt. Vi vil understreke at å jobbe med denne oppgaven har vært veldig interessant og lærerikt, både personlig og faglig, og vi vil derfor se tilbake på denne tiden som en fin periode.

Blindern, april 2008

Kristine Faksvaag og Hildegunn Nordby

Innhold

INNHold	6
1.1 INTRODUKSJON TIL TEMAET SKOLEVEGRING	9
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	10
1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	11
1.4 VALG AV METODE	12
1.5 PRESENTASJON AV SKOLEVEGRINGSPROSJEKTET “PROSJEKT, SAMADMINISTRERING, SOGN, SOGNSVANN, SVEBU”	12
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2. SKULK OG SKOLEVEGRING	14
2.1 KORT HISTORIKK OM SKOLEVEGRING.....	15
2.2 FORSKNING OM SKOLEVEGRING	16
2.2.1 <i>Norske undersøkelser om skolevegring</i>	17
2.3 SKOLEVEGRING	19
2.3.1 <i>Definisjon av skolevegring- begrepsavklaring</i>	21
2.4 KJENNETEGN OG TILLEGGSVANSKER.....	22
2.4.1 <i>Angst</i>	23
2.4.2 <i>Kjennetegn på angst</i>	24
2.4.3 <i>Risikofaktorer for utvikling av angst</i>	26
2.4.4 <i>Skolevegring som følge av angst</i>	28
2.5 ANDRE ÅRSAKER SOM KAN FØRE TIL UTEBLIVELSE FRA SKOLEN	29
2.6 BEHANDLING AV SKOLEVEGRING SETT FRA FORSKJELLIGE UNDERSØKELSER OG STUDIER	31
2.6.1 <i>Tradisjonell behandling av skolevegring</i>	36

2.6.2	<i>Kognitiv atferdsterapeutisk behandlingsmodell</i>	37
2.7	MESTRING OG SELVOPPFATTELSE	43
2.7.1	<i>Hva er selvoppfattning?</i>	44
2.7.2	<i>“Reel” og “ideell” selvoppfattning</i>	45
2.8	PEDAGOGISKE TILTAK OG TILRETTELEGGING	46
2.9	INVOLVERING AV ANDRE PERSONER I UNGDOMMENS TERAPI	49
2.10	MEDIKAMENTELL BEHANDLING	49
2.11	FAMILIETERAPI	50
2.12	TILBAKEFØRINGSPROSESSEN:	54
2.12.1	<i>Unngåelse av tilbakefall</i>	55
3.	METODE OG GJENNOMFØRING AV STUDIEN	57
3.1	METODEREFLEKSJONER OG TILNÆRMING.....	57
3.2	FORBEREDELSE: OMTANKE OG SELVRANSAKELSE	58
3.3	DESIGN	59
3.4	UTARBEIDELSE OG KVALITETSSIKRING AV INTERVJUGUIDEN	59
3.5	ETIKK.....	60
3.5.1	<i>Våre etiske refleksjoner</i>	62
3.6	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET	63
3.6.1	<i>Kvalitetskontroll</i>	63
3.6.2	<i>Generaliserbarhet</i>	64
3.6.3	<i>Validitet</i>	66
3.6.4	<i>Reliabilitet</i>	67
3.7	UTVALG	69
3.7.1	<i>Utvvalgskriterier</i>	69

3.7.2	<i>Frafall</i>	70
3.8	DET FAKTISKE INTERVJUET	70
3.8.1	<i>Intervjusituasjonen</i>	71
3.8.2	<i>Informasjon og tillatelser for innhenting av opplysninger</i>	71
3.9	ANALYSEPROSESSEN	72
4.	PRESENTASJON AV FUNN	74
4.1	REDEGJØRELSE FOR FUNN	74
4.1.1	<i>Presentasjon av informantene</i>	74
4.1.2	<i>Kriterier knyttet til inntak av elever til skolevegringstiltaket</i>	75
4.1.3	<i>Arbeid med elevene innenfor behandlingsskolen, og virkningsfulle tiltak</i>	80
4.1.4	<i>Internt og eksternt samarbeid</i>	89
4.1.5	<i>Familiesamarbeid</i>	93
4.1.6	<i>Tilbakeføringsprosessen</i>	96
4.1.7	<i>Evalueringsarbeidet</i>	98
5.	AVSLUTTNING	101
5.1	OPPSUMMERING AV VIKTIGE FUNN	101
5.2	NOEN REFLEKSJONER	104
	KILDELISTE	106
6.	VEDLEGG	110
6.1	VEDLEGG 1: SAMTYKKEDOKUMENT	110
6.2	: SAMTYKKE 2 VEDLEGG	112
6.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	113

1.1 Introduksjon til temaet skolevegring

Barn blir født, vokser og utvikler sin egen identitet og utspiller sin egen rolle i samfunnet og livet. Utviklingen skjer individuelt så vel som i samhandling med andre, og alle møter i den forbindelse et tilpasningskrav til et samfunn på mange nivåer og områder. Utfordringene barnet møter er forskjellige fra individ til individ, og varierer i tillegg fra ulike alderstrinn og ulike arenaer i livet. I likhet med de fleste andre samfunn i verden i dag anses skolegang og utdanning som en naturlig og svært viktig del av våre liv og sosialiseringsprosess. Gjennom skolegangen utvikler vi oss, og lærer å fylle kravene samfunnet stiller på veien opp mot arbeidslivet og de voksnes samfunn. På skolen møter barna krav til mestring av både teoretiske og praktiske skolefag, i tillegg til mestring av sosiale interaksjoner og utfordringer. For de fleste barn og unge er det små problemer knyttet til å følge disse samfunnskravene. Vi går frivillig, og med mer eller mindre glede til skolebenken der vi møter våre medelever og venner, vi erfarer både medgang og motgang, og kan oppleve gleden av å tilegne oss ny kunnskap og oppleve mestring (Ingul, 2005).

Når det er sagt finnes det en mindre gruppe barn og unge som strever betraktelig med å møte skolehverdagen. Av individuelle og ulike årsaker får de et stort fravær som ikke baseres på legitime grunner som skolen kan godkjenne. Overgangen fra barneskole til ungdomskole er et viktig endringspunkt i den unges utvikling. De fleste klarer denne overgangen bra, men det er en del som syntes denne overgangen er svært tøff. Du går ofte fra ”trygge” rammer med en kjent skole/klasse rom til en helt ny skole og ikke minst ofte mange nye elever og lærere. Dersom en elev har en disponibel sårbarhet for psykiske helseproblemer, kan komme til syne ved denne overgangen. Skolen som sosial institusjon og de enkelte lærernes holdninger og innstillinger kan være delaktig i utviklingen av problemer hos den unge (Befring og Tangen, 2001). Fravær fra skolen handler derfor ikke bare om tap av faglig kompetanse, men skaper sekundærproblemer tilknyttet blant annet barns rolle- og identitetsutvikling da skolearenaen også i like stor grad er en sosial opplæringsinstitusjon. Slike sekundærproblemer vil ofte igjen prege og begrunne store deler av fraværet, og det oppstår en ond påvirkningssirkel det kan bli vanskelig å snu. Denne formen for skolefravær påvirker ofte medelevers holdninger til eleven som ofte ikke er til stede. Dette bunner gjerne ut i at de andre elevene ikke forstår årsaken til fraværet og dette kan igjen føre til inkluderingsvansker som kan skape en taperposisjon i miljøet. I slike situasjoner er det fort

gjort at denne eleven tilpasser seg de sosiale forventningene om deltagelse, prestasjoner og posisjon, og i det lange løp blir en del av barnets selvoppfattning og selvtilitt (Myhrvold-Hansen I: 09 Spesialpedagogikk, 2007).

Barn og ungdom med stort ulovlig fravær oppgir ofte emosjonell belastning, altså det at de opplever skolen som et ork, eller at de er slitne, som grunn til fraværet. Hvor grensen går for når dette er et problem utover det som anses å være normalt kan være vanskelig å avklare. De fleste barn og unge har i løpet av skolegangen ulovlig fravær som går under betegnelsen skulk. Dette fraværet kan være sporadiske enkelttilfeller, eller foregå mer periodevis. Det vil i de fleste av disse tilfellene ikke tilsvare et skolevegringsproblem. Ulovlige time- og heldagsfravær begynner ofte i det små, men for enkelte kan dette utvikle seg til et veldig stort problem som involverer både individet selv, deres familie, og skolen med involverte lærere og medelever (Ingul, 2005). Utfordringene vi møter i forbindelse med skolevegrete er derfor ofte sammensatt, og kan se ut til å kreve tiltak på flere områder rundt individet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Vårt første møte med elever som vegrer seg for å gå på skolen skapte en interesse for temaet. Interessen for psykisk helse, behandling, forebygging og pedagogisk tilrettelegging har vært sentral gjennom hele vårt studieforløp, så vel som faglig opplæring på disse områdene. Det å kunne fordype seg i et tema som omfatter alle disse aspektene samtidig som vi er med på å rette fokuset mot et relativt lite belyst pedagogisk/psykologisk fagområde anså vi både som interessant, utfordrende og nødvendig.

Forskning og empiri på området var ikke så utbredt, og det vi fant var i stor grad amerikanske og australske undersøkelser. Noen norske undersøkelser og artikler (Lysne, 1985 og Selnes, Skjelstad og Melbø, 1991), tok for seg temaet skolefobi og skolevegring, men utvalget av norske, ferske studier og undersøkelser var få. I tillegg er det nylig skrevet en hovedfagsoppgave og to masteroppgaver som tar for seg skolevegring fra ulike utgangspunkt, og med litt forskjellig synsvinkler på problemområdet. Dette ga oss inspirasjon til å se nærmere på fagområdet og hva vi kunne fokusere på når det gjaldt skolevegringsproblematikken.

Det ble derfor naturlig for oss å ta kontakt med Sogn spesialskole som hadde et pågående prosjekt innen skolevegring. Dette behandlingstilbudet så ut til å være det eneste på området på det nåværende tidspunkt. Det var interessant for oss å finne ut mer om hvordan de i dette skolevegringstiltaket jobbet med denne problematikken, siden de kombinerer både psykiatrisk behandling og pedagogisk tilrettelegging. På den måten så det ut til at de tar fatt i problemet fra flere sider og på flere arenaer samtidig. Det ble dermed interessant for oss å finne ut hvordan dette kombineres, og hva de gjør for å hjelpe disse ungdommene til skolebenken? I aller høyeste grad ønsket vi å finne ut om måten de jobber på denne spesialskolen, og tiltakene de iverksetter kan ha en viss overføringsverdi til andre arenaer som blant annet normalskolen, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) eller lignende?

1.3 Presentasjon av problemstilling

For å få svar på disse spørsmålene valgte vi å utforme en todelt problemstilling, der den ene i hovedsak skulle kartlegge hvordan selve arbeidet med elever med skolevegring foregikk, hvordan samarbeid internt i tiltaket foregikk, samt samarbeid på tvers av faginstanser. For det første ønsket vi å vite hvordan de jobber med problematikken, rutiner og hvordan skolehverdagen og arbeidet arter seg, samt hvorfor de har valt å legge opp tiltaket med en ”tverrfaglig” profil? Hva kan eventuelle fordeler og utfordringer med en slik måte å jobbe på være i forbindelse med denne problematikken?

For det andre ønsket vi å vite mer konkret hva de som jobbet innenfor dette spesialskolesystemet anså som virkningsfulle tiltak. Ved å ta for oss de ansatte som våre informanter vurderte vi det slik at de kunne uttale seg på bakgrunn av flere års erfaring på området, og dermed kunne vise til en bred forståelse av nettopp dette.

Vi formet derfor denne todelte problemstillingen:

1. Hvordan jobber de med ungdomsskoleelever med en angstbasert skolevegringsproblematikk på Sogn spesialskole?
2. Hvilke tiltak anser et utvalg ansatte ved skolevegringsavdelingen som virkningsfulle for elever med skolevegring?

I arbeidet for å finne svar på disse spørsmålene ble det også viktig for oss å knytte våre funn til teori på området for å finne likheter og ulikheter med gjeldende teori, empiri og forskning, og på den måten i større grad gjøre våre funn relevante og gyldige.

1.4 Valg av metode

I oppgaven har vi valgt å bruke en kvalitativ metodisk tilnærming. Den har bestått av dybdeintervju av fire informanter knyttet til Sogn spesialskole. Vi vil i tillegg benytte oss av gjeldende teori på området, og knytte våre funn opp imot dette.

1.5 Presentasjon av skolevegringsprosjektet "Prosjekt, samadministrering, Sogn, Sognsvann, Svebu"

Utgangspunktet til dette prosjektet startet med at Bjørn Hegde jobbet på Poliklinikken på Sogn, og så et behov for et tiltak for elever som vegret seg for å gå på skolen. Han tok da denne problematikken opp med overlegen på poliklinikken, og spurte om midler til å sette i gang et prosjekt for skolevegrere. Kari Beck jobbet som inspektør på Sogn behandlingsskole, mens Bjørn Hegde fungerte som prosjektleder, og tok seg av den kliniske behandlingen på poliklinikken. Dette prosjektet var et treårig prosjekt som startet i år 2000, og ble finansiert gjennom R-BUP (Regionsenter for Barn og Unge, Psykisk helse). Etter tre år besluttet klinikkjefen at prosjektet skulle være et fast tiltak i barne- og ungdomspsykiatri tilbudet i Oslo. Tiltaket fikk navnet "Prosjekt, samadministrering, Sogn, Sognsvann, Svebu". Disse skolene er definert som spesialskoler. På Sogn har de fem forskjellige avdelinger, hvor av skolevegringstiltaket er en av dem, med 9 elevplasser. Elevene som får tilbud om plass på spesialskolen må være henvist fra sin lokale BUP (Barne og Ungdomspsykiatri). På poliklinikken har de opprettet en psykologstilling der 20 % av denne stillingen går til koordinering av behandlingstilbudet samt vurdering av innsøkte elever. I tillegg til lærere og psykologer, jobber det tre miljøterapeuter ved skolevegringsavdelingen.

Totalt er det per dags dato 33 elever som har fått tilbud i tiltaket, 30 elever er tilbakeført til normalt skoleforløp per skoleåret 06-07, og av disse er to av elevene mye til og fra, men har ikke falt helt ut.

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil vi ta for oss teori som kan belyse temaet skolevegring. Her vil vi avklare definisjoner, og beskrive de grunnleggende betingelsene som inngår i, samt beskriver denne problematikken ut fra vår problemstilling. Behandling, mestring og familierapi er også temaer vi tar opp i dette kapitlet.

Kapittel 3 omhandler metode og metoderedskap for denne empiriske undersøkelsen. Her presenterer vi teori for deretter å reflektere over vårt eget arbeid vedrørende de forskjellige metodiske delene av undersøkelsen. Forberedelse og arbeid med intervjuguiden, etiske refleksjoner og hensyn, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet behandles i dette kapitlet, samt teori om- og refleksjoner rundt det faktiske intervjuet, analysearbeidet og tolkning av data.

Videre i kapittel 4 tar vi for oss analyse og diskusjon av funn. For å gjøre dette benytter vi oss av Kvaes (2006), tre tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse. Disse tre tolkningskontekstene består av tre faser knyttet til tolkningsarbeidet i analyseringen av intervjumaterialet i kvalitative undersøkelser.

I kapittel fem vil vi avslutningsvis trekke frem hovedfunn knyttet til vår problemstilling. Tilslutt reflekterer vi over oppgavens generaliserbarhet, og presenterer våre tanker om videre arbeid med denne problematikken i normalskolen.

Helt til slutt legger vi ved viktige vedlegg i kapittel seks.

2. SKULK OG SKOLEVEGRING

Man skiller mellom skulk og skolevegring innenfor fraværsforskningen. Skulk er når eleven ikke vil gå på skolen, og skolevegring er når eleven ikke tør gå på skolen. Forskjellen har blitt beskrevet av Hersov. Han gjorde en systematisk undersøkelse av 50 skulker og 50 skolevegrere, disse var alle pasienter ved en psykiatrisk klinikk i England. Hersov fant at hos vegrerne var det oftere forekomst av nevrotiske symptomer i familien, mindre erfaring med at moren var fraværende i spedbarnsalderen og tidlig barndom, oftere var passive, avhengige og overbeskyttende, men de viste generelt en høy standard med hensyn til prestasjoner og god oppførsel i skolen. Deres vegring kom som oftest av angst og depresjon. Skulkerne kom ofte fra hjem hvor det ikke var klare regler for oppdragelse, familiene var ofte store og faren hadde ofte vært fraværende i spedbarnsalder og senere barndom. Man så ofte at deres skoleprestasjoner var dårlige og de hadde i tillegg skiftet skole ofte. Deres skulking var en indikasjon på en atferdsforstyrrelse eller et atferdsproblem som ofte involverte andre asosiale handlinger og ungdomskriminalitet (Hersov, I: Befring og Tangen, 2001).

Cooper fant at *vegrere* skilte seg fra *skulkere* ved at de ofte kom fra hjem der det var overengstelig disiplin, familiene var mindre og de hadde høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Skulkerne kom fra familier som ofte viste liten interesse om barnet møtte fram på skolen eller ikke, noe som påvirket barna i den grad at de ble likegyldige og hadde mye trass mot skoleautoriteter (Cooper I: Befring og Tangen, 2001).

Ser man generelt på skulk varierer dette i grad fra skole til skole og fra land til land. Det er ulike meninger når det gjelder forekomst av skolevegring. Det er i visse tilfeller blitt anslått alt fra 1 til 8 prosent. Det man er mer sikre på er at det toppe seg ved skolestart og ved 11-årsalderen, samt 14-årsalderen. Det synes likevel klart at jo mer man fokuserer på de psykiatriske aspektene ved skolevegring, jo færre elever vil dette dreie seg om (ibid). Altså; det er flere barn og ungdom med skolevegring innenfor kliniske populasjoner innen det barne- og ungdomspsykiatriske felt. Noe som kan vise til at "skolevegring" er et symptom på, eller en konsekvens av psykiske helseplager/-lidelser.

Det finns også en tredje variant av ulovlig fravær. Dette er foreldre som bevisst holder barna hjemme fra skolen fordi de for eksempel trenger hjelp hjemme eller de ikke orker å ta kampen opp med ungdommen for å få vedkommende på skolen. De skriver da en falsk

fraværsmelding. Utbredelsen av denne typen ulovlig fravær vet man imidlertid lite om. Dette bildet blir ytterligere komplisert ved at disse tre prototypene på ulovlig fravær kan fremtre i alle former for interaksjon. Et eksempel kan være at ungdommen spiller syk og dermed får foreldrene til å skrive melding (ibid).

Det er viktig når man skal vurdere det ulovlige fraværet at man ikke bare tenker forebyggende, men at man tenker på hva som kan behandles. Er det selve det ulovlige fraværet som skal behandles eller det problemkomplekset som ofte ligger bak?

Som Befring sier det; skolen betyr like mye for ungdom som det kjernefamilien gjør for små barn, som han videre uttrykker seg;

... at når den unge har det bra på skolen, trivst, finn mening, inspirasjon og tryggleik, så skal det mykje til av nedverdigande og vonde ting utanfor før det går gale. Når det går dårlig på skolen, derimot, skal det ofte meir til av hjepletiltak enn det samfunnet rår over, for å føre utviklinga inn på eit gunstig spor (Befring og Tangen, 2001:453).

Dette sitatet tilsier at man bør gå inn i problemkomplekset for å se om noe kan gjøres i forhold til noe annet enn hva som knytter seg til vansker med å gå på skolen.

2.1 Kort historikk om skolevegring

Før 1960 årene la man vekt på individuelle intellektuelle eller personlighetsmessige faktorer som bestemmende for utviklingen av ulovlig fravær. Dette ble gjort med tradisjonell personlighetspsykologisk ofte psykoanalytisk eller psykodynamisk forankring.

Rundt 1960 oppstod det et paradigmeskifte når det gjaldt forståelsen av ulovlig fravær og skolevansker hos barn og unge (Befring og Tangen, 2001).

Det så ikke ut som om det hjalp på det ulovlige fraværet at skolen skiftet strategier eller hva slags ressurser skolen satte inn. Det var elevenes bakgrunnsforhold som viste sammenheng med skoleresultater. Bernsteins bok: *"Education cannot compensate for society"* viser at den gangen var elevenes "samfunnsklasse" avgjørende for hvordan de ville klare seg i skolen. Forskningen ble derfor sentrert rundt den enkelte elev, elevens hjemmemiljø og foreldrenes status (ibid).

I 1970-årene ble altså fokuset for ulovlig fravær lagt på individene og deres familiebakgrunn. Befring og Tangen (2001) viser til en oppsummerende artikkel fra 1977 der det påpekes at de fleste studier på den tiden fokuserte på individer og familiene. Til tross for at faktorer ved skolesystemet kunne være en mulig kausal grunn ved ulovlig fravær, var dette fokuset på denne tiden tilsidesatt. Forklaringen på denne vektleggingen kan nok legges på den rådende psykologien på den tiden nemlig viktigheten av individenes tidlige erfaringer for senere utvikling. Dette gjorde at fokuset ble gitt hjem og oppvekstmiljø, mens skole og andre institusjoner ble

I dag har man imidlertid begynt å interessere seg for faktorer som befinner seg innefor skolens kontroll. Man har fokusert på skolens forskjellige effektivitet med hensyn til en rekke utfall: eksamensresultater, kriminalitet, barnevernssaker, tilfredshet med skolen, ulovlig fravær og så videre (ibid).

I løpet av 1970 og 80-årene økte erkjennelsen av at ikke alle problemene barn og unge hadde kunne forklares med individuelle eller familiære faktorer. Man så også at disse problemene ikke bare befant seg i arbeiderklassen og i de lavere sosiale lagene de spredte seg også inn i middelklassen. Man så flere og flere problembarn som tilsynelatende ikke hadde noen problematisk barndom eller familiebakgrunn, men likevel utviklet problemer. Dette resulterte i at man fikk fokuset rettet mot faktorer i nærmiljøet, skolen og det sosiale miljøet i bredere forstand (ibid).

2.2 Forskning om skolevegring

Skolevegring er et område innenfor norsk forskning det per i dag ikke har vært satset mye på. Slik vi ser det kommer det meste av forskningen fra USA og Australia. Vi mener at dette kan utgjøre en utfordring når det kommer til norske forhold. Dette gjør det vanskelig å få en klar formening om omfanget og forekomst av problemet i Norge. Vi mener derfor det vil være viktig å ha denne kritiske tanken i bakhodet i arbeid med norske elever som strever med skolevegring når det gjelder tolkning av undersøkelser gjennomført i andre land, så vel som bruk av teknikker og metoder i behandlings- og tiltaksopplegg. Etter vår mening har feltet fått ufortjent lite oppmerksomhet innenfor både pedagogiske, psykologiske og klinisk barnepsykiatrisk forskingsfelt. Hvorfor er det slik? Muligens har mange barn og unges

behandling vært rettet mot et eller annet problem innen for eksempel klinikk, men uten at det intervenseres direkte i skolen.

2.2.1 Norske undersøkelser om skolevegring

De undersøkelsene som er foretatt i Norge er Lysnes (1985) norske forskningsprosjekt om skolefobi. Dette var en kvantitativ studie av skolevegring som omfattet tre fylker i Norge. Studien begynte i 1979 og ble avsluttet på midten av 80-tallet. Perspektivet var å få en forståelse av skolefobi i lys av barnets totale situasjon. Dette gjorde han gjennom å fokusere på blant annet sosiale variabler, symptomene, tilpasning og unngåelsesreaksjoner og andre underliggende årsaker. Lysne plukket ut elever som ut fra visse kriterier utviste skolefobiske tendenser, da spesielt angstbetingede symptomer. Resultatene av denne studien viste blant annet en sammenheng mellom skolevegring i tidlig alder og overbeskyttende foreldre (Lysne, 1985).

Selnes, Skjelstad og Melbø (1991) gjennomførte en større undersøkelse av skolevegring/skolefobi hos ungdom. Dette ble utført av forskningskomiteen ved Ungdomspsykiatrisk klinikk ved Statens Senter for Barne og Ungdomspsykiatri. Dette var det første samarbeidsprosjektet mellom klinikk og skole. Undersøkelsen omfattet en kontrollgruppe, samt to etterundersøkelser. 16 av de 27 ungdommene med stort skolefravær tilfredstilte hovedkriteriet som er Mahlers symbiosebegrep, det vil si bindingsforholdet til mor, og nesten alle delkriteriene: (hjemme, når de ikke er på skolen, isolasjon og fravær av antisosial atferd), noe de 11 ungdommene i kontrollgruppen ikke gjorde. Disse 16 elevene utgjorde i undersøkelsen den faktiske skolevegringsgruppen (Selnes, Skjelstad og Melbø, 1991).

I undersøkelsen ble det fokusert på behandlingen som ble gitt ved institusjonen med tanke på både lengde og type behandling, inklusive skolens spesialtilpassede tilbud til hver enkelt klient. De så også på sammenhengen mellom alder ved henvisning og symptombedring. Resultatene av denne undersøkelsen var at man ved sen debut hadde større forutsetninger for bedring enn ved tidlig debut, dersom behandlingen igangsettes i umiddelbar tilknytning til debuten. De fant også at lengden av behandling ikke nødvendigvis var av vesentlig karakter, men at type behandling var utslagsgivende. Det viste seg også at de klientene som debuterer tidlig har stor nytte av langtidsinnleggelse på døgnbasis, samt et behandlingstilbud for

mor/foreldre. Det optimale tidspunktet for behandling viser seg i denne undersøkelsen å være tidlig pubertet. I tillegg ser det også ut til at det er av stor betydning at det er kontinuitet i behandlingen. Etterundersøkelsen viste at 69 % av skolefobigruppen var blitt symptomfri, og hadde et normalt skoleforløp. De klientene som var symptomfri i etterundersøkelsen, hadde også høye endringsskårer på områdene skolefaglig funksjon og kognitiv stil, samt evne og vilje til læring (ibid).

Fog Wilhelmsen (2001) tar i sin hovedfagsoppgave sikte på å få en beskrivelse av læreres erfaring i forhold til skolevegring, og deres forståelse av fenomenet. Hun tar også for seg skolens tilnærming og håndtering av skolevegring. Hun fant i sin undersøkelse at lærernes forståelsesaspekt for fenomenet strakk seg fra interne problemer hos eleven, til familiefunksjon og jevnaldrende. Det fremheves også hvilken betydning relasjoner og samspill har både når det gjelder utviklingen av problemet, men også når det kommer til å løse problemene. Her ser man at skolen har en sentral rolle blant annet som en møteplass for de ulike involverte instansene (Fog Wilhelmsen, 2001).

Skauge (2006), gjennomførte et masteroppgaveprosjekt som tok sikte på å innhente informasjon om elever med skolevegring ved å se på rutiner og tiltak i forhold til skolevegrere på ungdomskolen. I tillegg ville hun finne ut hvilke faktorer som kan påvirke skolevegring blant ungdom. Hun hevder at både kontaktlærere og rådgivere på skolen har vesentlige roller og oppgaver i oppfølgingen av elever som uteblir fra skolen, og valgte derfor de som variabler i sin undersøkelse. Resultatet viser at det varierer fra skole til skole når det kommer til hvordan de registrerer fravær, og antyder et generelt potensial for forbedring og kvalitetssikring av fraværsrutiner. Når det kommer til tiltak skolen viser seg å benytte seg av er det først og fremst elevsamtaler og samarbeid med hjemmet, og samarbeid mellom andre instanser vurderes som viktig for å få elevene tilbake til skolen (Skauge, 2006).

Wærhaug og Westvik (2006), har skrevet en masteroppgave om hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplever som god hjelp. For å finne ut dette foretok de seg en kvalitativ undersøkelse hvor de var i kontakt med tre ungdommer som har mottatt hjelp for sin skolevegring. Elevene gikk på en spesialskole hvor det var få elever, noe som gjorde at det var enkelt for elevene å få en oversikt over skolehverdagen, i tillegg gjorde dette det lettere for dem å finne sin plass og utvikle seg. Flere faktorer viste seg som virkningsfulle i

følge undersøkelsen. Elevene vektla oversikt og innsikt over egen situasjon som viktig i håndteringen av problematikken. Dette gjorde også at de fikk en tro og optimisme så de lettere kunne håndtere sine egne problemer. Det at betydningsfulle andre ser dem opplevdes som viktig. Elevene så på det som en fordel at det er et tverrfaglig samarbeid, hvor alle aktørene kjenner til den enkelte elevens problematikk (Wærhaug og Westvik, 2006).

2.3 Skolevegring

I dette avsnittet vil vi ta for oss ulike definisjoner av skolevegring og de grunnleggende betingelsene som inngår i, og beskriver denne problematikken.

Kearney (2001) skiller mellom forskjellige betegnelser og definisjoner på dette fenomenet. Her under vil vi ta for oss Kearneys tre forskjellige betegnelser, 1: "school absenteeism, 2: "school drop-out", 3: "school withdrawal".

1: Den første kategorien er en samlebetegnelse på all uteblivelse fra skolen, og omtales som "school absenteeism". Under denne betegnelsen finner vi alle årsaker til fravær fra skolen. Det vil si lovlig så vel som ulovlig fravær. 80 % av fraværet fra skolen viser seg å være såkalt lovlig fravær. Denne prosentangivelsen varierer fra skole til skole, fra en tidsepoke til en annen, fra samfunn til samfunn. Betegnelsen legger hovedvekten på selve fraværet fra skolen, ikke årsaken til fraværet. Det blir derfor nødvendig å se på andre definisjoner for å få en klarhet i hva som skiller skolevegringsatferd fra ulovlig eller lovlig fravær fra skolen (Kearney, 2001).

De fleste forekomster av skolefravær er av midlertidig art. De skjer noe som gjør at eleven ikke møter opp på skolen for en periode, men skolefraværet er forbigående, og eleven tar opp skolegangen igjen etter en periode (ibid).

2: Dersom fraværet er permanent definerer Kearney dette som "school dropout". Dette fenomenet dreier seg om ungdommer som bevisst tar et valg om å utebli fra skolen, selv om de bakenforliggende årsakene til dette ikke nødvendigvis er et bevisst ønske om nettopp å slutte på skolen. Det kan være hendelser i ungdommenes liv som fører til at det blir en nødvendig konsekvens. Et eksempel på dette kan være at ungdommen bestemmer seg for å rømme hjemmefra for å unngå vold eller misbruk. En konsekvens av denne handlingen blir

da at eleven også uteblir fra skolen. Amerikansk statistikk på dette området tilsier at omfanget av school dropout dreier seg om mer eller mindre 5 % i aldersgruppen 15 til 24 år. Årsakene til å droppe ut fra skolen kan bunne ut i faktorer som oppvekstvilkår, hvilken skole elevene går på, familieforhold eller forholdet mellom en eller begge foreldre og barnet, personlige forhold, eller mestrings- og suksessopplevelse på skolen (ibid).

3: Uteblivelse fra skolen kan også i noen tilfeller være utenfor barnets eller ungdommens kontroll, eller under påvirkning fra foreldre, familiemedlemmer eller andre viktige personer i elevens liv. Disse personene holder i disse tilfellene eleven/barnet bevisst borte fra skolen, eller driver med aktiv oppmuntring til skolefraværet ovenfor ungdommen. Denne form for fravær kalles "school whithdrawal". Årsaken til dette kan variere fra familie til familie, men eksempelvis kan det være på grunn av økonomiske problemer, krise i hjemmet som forårsaker at alle må være hjemme og hjelpe til, frykt for at barnet skal komme til skade på skolen, foreldrebasert separasjonsangst eller andre tilsvarende årsaker. I disse tilfellene er det snakk om fravær fra skolen som ikke nødvendigvis ligger innenfor barnets eller ungdommens kontroll eller ønske (Kearney, 2001).

Vi ser at årsakene til at enkelte barn vegrer seg for å gå på skolen kan være mange, og en definisjon på dette problemet behøver derfor ikke si noe om klare årsaker til fraværet, men gi en god forklaring på hva fenomenet dreier seg om, og hvordan det utarter seg for elevene

Kearney og Albano (2000), definerer skolevegring som: "*substantial, child-motivated refusal to attend school and / or difficulties remaining in class for an entire day*" (Kearney and Albano, 2000:1) En ungdom eller et barn som sliter med skolevegring har derfor store problemer med å oppnå aldersadekvat fungering i forbindelse med en skolehverdag. En slik oppførsel kan kjennetegnes hos barn mellom fem til femten år som elever som:

- er fullstendig fraværende fra skolen
- går på skolen, men ikke klarer å være på skolen en hel dag
- går på skolen etter mye kranling og aggressiv oppførsel hjemme
- sliter med unormalt store kvaler og ubehag gjennom en skolehverdag som medfører overtalelser og trygling om å kunne slippe neste dag ovenfor foreldre og andre omsorgspersoner (Kearney, Albano, 2000).

I følge Ingul (2005), definerer King og Bernstein skolevegring som problemer med å møte opp på skolen på grunn av emosjonelle vansker og ubehag. Denne måten å definere skolevegring på tar utgangspunkt i en antatt årsak til det store fraværet, nemlig emosjonelle problemer som angst og/eller depresjon. Barn og unge som får uvanlig stort fravær basert på årsaker som for eksempel atferdsproblemer eller antisosial atferd inkluderes derfor ikke i denne definisjonen. Kearney og Silverman definerer skolevegring som: ” *Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag (Ingul 2005:28)*”. Denne definisjonen ser på skolevegring på lik linje med overstående Kearney og Albano. En slik definisjon omfatter et større omfang av bakenforliggende årsaker, og et bredere perspektiv når det gjelder synet på fravær fra skolen. Den inkluderer barn og unge som sliter med oppmøte uavhengig av årsakene som ligger til grunn for fraværet. Det viser seg i stor grad at skolevegringsproblematikken peker seg ut i to hovedkategorier basert på forskning og utredning.

1. Internaliserende problemer som årsak til vegring mot skole i form av angst, depresjon og somatiske plager.
2. Eksternaliserende problemer som skulk, og at barna og ungdommene driver med andre aktiviteter i stede for skole, der disse oppleves som mer givende og spennende.

I tillegg er det også mange av skolevegrerne som har symptomer som går i både internaliserende og eksternaliserende retning (Ingul, 2005).

Skolevegring ser derfor ut til å være en svært sammensatt og kompleks tilstand med tanke på årsaker. Dette gjør at problemene som oppstår heller ikke har noen enkle og ensidige behandlingsmetoder. Mange faktorer spiller inn. Vi snakker om både biologiske faktorer, miljømessige faktorer samt hvordan familien fungerer innad og løser sine problemer. I tillegg spiller foreldrenes psykiske tilstand også en rolle i denne sammenhengen (ibid).

2.3.1 Definisjon av skolevegring- begrepsavklaring

Vi vil i denne avhandlingen, i likhet med Jon Ingul, benytte oss av King og Bernsteins definisjon av skolevegring for å avgrense området. Altså elever som opplever ”*vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag*” (King og Bernstein, 2001:197).

Denne definisjonen samler oss rundt en angstbasert skolevegringsproblematikk. Vi ser altså i denne oppgaven på skolevegring som problemer med å møte opp på skolen eller gjennomføre en hel skolehverdag på grunn av et bakenforliggende problem som bunner ut i angst eller depresjon. Denne måten å definere skolevegring på ser også ut til å være mest aktuell for vår undersøkelse på Sogn behandlingsskole, da elevene som blir tatt inn i prosjektet nettopp har en angstproblematikk som i stor grad gir seg utslag som en vegring for å gå på skolen.

2.4 Kjennetegn og tilleggsvansker

Historisk sett har skolevegring hatt mange navn og flere forskjellige definisjoner. *Skulk*, *skolefobi*, *psykonevrotisk skulk*, *skolevegring* og *skolevegringsatferd* har opp gjennom tiden blitt brukt for å beskrive dette problemet. Dette kan gjøre det vanskelig å sammenligne studier av forekomst på området. Når det er nevnt viser flere undersøkelser, i følge Ingul, at dette problemet kan oppstå i løpet av hele den skolepliktige alderen, med tendenser til økt forekomst og risiko i forbindelse med skolestart og overgang fra en skole til en annen (Ingul, 2005). I tillegg viser undersøkelser at det er vanskeligere å snu denne tendensen og hjelpe ungdommene jo eldre de er når skolevegringen oppstår. Det kan være vanskelig å peke på klare kjennetegn utover stort ulovlig fravær og emosjonell aktivering i forbindelse med oppmøte på skolen da skolevegring kan bunne ut i forskjellige årsaker og dermed utarte seg forskjellig. Kjønn ser ikke ut til å forklare nevneverdige forskjeller i forekomst, heller ikke evnemessige forskjeller. Skolevegring ser ut til å kunne oppstå jevnt fordelt blant gutter og jenter over hele det evnemessige spekteret (King og Bernstein, 2001/ Ingul, 2005). I problemer som oppstår i forbindelse med skolevegring kan det ofte være vanskelig å skille hva som er årsaken til hva. Sosiale utfordringer og lærevansker er eksempler på problemer som barn med skolevegring kan slite med. Slike vansker kan være både utløsende årsak så vel som en konsekvens av skolevegring (Ingul, 2005).

Videre vil vi ta for oss temaet angst for å kunne se det i sammenheng med angstbasert skolevegring, da det kan være åpenbare og naturlige likheter og trekke frem både når det gjelder hvordan lidelsen kan utarte seg så vel som selve behandlingen.

2.4.1 Angst

”Selve frykten er i virkeligheten et større onde enn det man frykter” (Berge og Repål, 2004:105). Dette sitatet prøver å gi en forklaring på hvordan opplevelsen av å få et angstanfall kan bidra til å opprettholde og forsterke angsten. Aktiveringen som skjer i kroppen har naturlige forklaringer, men oppleves i seg selv som svært ubehagelig, og medfører tanker om at noe er veldig galt. I tillegg opplever man å ikke ha kontroll over sin egen kropp eller reaksjon, noe som kan resultere i katastrofetanker eller panikkanfall der man tror man er i ferd med å dø. Det kan utvikles et fobisk forhold til de kropsfornemmelsene som varsler et angstanfall, og oppmerksomheten på disse kan være nok til å utløse nettopp det de er redde for (Berge og Repål, 2004).

Å definere angst blir lettere dersom man lager et skille mellom tre komponenter som ofte brukes om hverandre på dette fagområdet, men som mange forskere ønsker å påpeke viktigheten av å skille. Disse er *frykt*, *fobi* og *angst*.

Frykt kan defineres som en normal reaksjon på en tidligere opplevd trussel, og uttrykkes ofte ved at man unngår situasjoner der man står i fare for å oppleve det igjen. Følelse av ubehag og kroppslig aktivering som svetting, raskere puls og håndsvette er vanlig dersom man opplever frykt. Slike reaksjoner er en nødvendighet for mennesket og skjer automatisk som kroppens forsvarsmekanisme mot reelle så vel som innbilte farer og trusler (Svensson, 2001).

Fobi skiller seg fra frykt på den måten at fobiske reaksjoner er en utvidet og større grad av utilpasshet og ubehag og er mer vedvarende sammenlignet med frykt. Følelsen kan ikke kontrolleres og man klarer ikke overbevise seg selv om at det ikke er en reell fare ved å prøve å tenke eller reagere fornuftig (Svensson, 2001). Fobi kan defineres som en utpreget ufornuftig frykt for et spesielt objekt eller en spesiell situasjon. Frykten må oppleves som så alvorlig at det går utover personens velbefinnende og medføre at personen unngår så langt det lar seg gjøre å møte situasjonene eller objektene som forårsaker ubehaget. Et møte med det som forårsaker frykten kan føre til panikkanfall, hvilket er når denne kroppslige aktiveringen skjer plutselig og uforutsett og opplevelsen av den er kraftig og overveldende. Fobisk angstlidelse kan oppstå i alle aldre, men det er vanligst at denne formen for angst oppstår tidlig i barndommen (Rutter og Taylor, 2002). Man må i tillegg se at fobien er vedvarende, det vil i følge Silverman og Kurtines si at det har pågått i minst et halvt års tid

eller lenger. De peker også på viktigheten å skille mellom fobier for spesielle situasjoner eller objekter og fobisk oppførsel som kommer på bakgrunn av en større reaksjon på en opplevd traumatisk opplevelse. Det er i slike tilfeller vanlig at barn og unge kan oppleve post-traumatiske stress som kan utarte seg likt som fobisk angst (Silverman og Kurtines, 1996).

Angst kan ikke like lett forklares da det dreier seg om en mer diffus følelse av ubehag, frykt og utilpasshet. Angst kan beskrives som å være skeptisk og redd uten at det foreligger en åpenbar grunn for det. Det kan her skilles mellom generell angst og spesifikk angst. Generell angst er en mer kronisk og stabil karakteristikk på personligheten der man er generelt skeptisk, noe som går utover flere aspekter ved livet og daglig fungering. Spesifikk angst omhandler angst som oppstår i visse situasjoner som for eksempel sosial angst, prestasjonsangst, angst knyttet til testsituasjoner og lignende (Svensson, 2001).

2.4.2 Kjennetegn på angst

Angstlidelser kan utarte seg på forskjellige måter, og diagnosene kan som nevnt ovenfor være for eksempel sosial angst, fobisk angst, agorafobi, panikkanfall eller separasjonsangst. Det viser seg at det ofte er glidende overganger mellom hva som skiller de forskjellige angstformene fra hverandre. Det er med andre ord flere likheter mellom angstlidelsene enn det er forskjeller. Mange lider også av flere angstformer på en og samme tid, og det er heller ikke uvanlig å slite med depresjon i tillegg. Når man opplever en eller annen form for angst er felles kjennetegn fysiologisk aktivering som kjennes fysisk i kroppen. Dette kan utarte seg i form av svette, sjelving, raskere puls, rødming, pustebesvær og tørr munn. I tillegg merkes atferdsmessige kjennetegn som flukt fra, og unngåelse av situasjoner som frembringer angsten. Opplevelsen av å være redd er sterkt fremtredende, og man gjør seg opp automatiske negative tanker om hvilke farer som truer. Når man er redd forbereder kroppen seg fysisk til å yte maksimalt for å unngå faren den står ovenfor. Dette skjer da ved økt blodtilførsel til cellene i kroppen. Blodet gjør at musklene får energi og oksygen samtidig som cellene kvitter seg med avfallsstoffer. For at dette skal oppnås må hjertet slå fortere og åndedretten må øke. En slik prosess settes i gang umiddelbart når fare registres ved at kroppen skiller ut hormonet adrenalin. Opplevelsen av denne plutselige prosessen kan føles som et sug eller kraftig slag i magen. Endringer i pulsen føles som kraftig hjertebank og varme bølger gjennom kroppen. Dette gjør i tillegg at hender og føtter kan kjennes klamme

og kjølige. Økt åndedrett kan føre til at man blir tørr i munnen, man blir svimmel og kan oppleve følelsen av ikke å få nok luft. Denne hyperventileringen kommer av at man puster inn mer luft enn kroppen trenger og kan forårsaker fysiske reaksjoner som nummenhet i huden. Musklene som er i spenning medfører en generell anspenhet og nervøsitet. Årsaken til at man svetter er at kroppen tilføres så mye energi som mulig på veldig kort tid og derfor kvitter seg med overflødig varme. Kroppen er dermed fysisk forberedt og beredt til å kunne takle farene som venter enten det dreier seg om forsvar eller flukt (Berge og Repål, 2004).

Angst kan utarte seg på forskjellige måter. Vi velger å presentere tre ulike former for angst som ofte er representert i forbindelse med angstbasert skolevegring:

Sosial angst:

Personer med sosial angst unngår situasjoner der det forventes eller kreves sosial interaksjon med andre mennesker på grunn av frykten for å bli vurdert, sett på, ydmyket eller latterliggjort. Det foreligger en tanke om at andres kritiske blikk vil gjennomskue dem som nervøse, annerledes, dumme eller svake. I tillegg kommer frykten for at andre mennesker skal se eventuelle fysiske reaksjoner på deres angst, som for eksempel skjelving på hendene, rødming, pustebesvær og lignende (Berge og Repål, 2004). Angsten for andres blikk og vurderinger går betydelig ut over personens daglige rutiner og fungering, aktiviteter, gjøremål og forhold til andre mennesker. Situasjoner som oftest unngås ifølge Silverman og Kurties er å ta ordet eller spørre spørsmål i større grupper med mennesker som for eksempel klasser, spising offentlig, være med på møter eller fester eller å delta i lagsport. Dersom det dreier seg om en sosial angstlidelse vil angsten være vedvarende i over en lengre periode, og diagnosen er i tillegg aldersbegrenset. Det vil si at hos spedbarn og i løpet av de første leveårene er det naturlig å oppleve frykt og angst for fremmede og ukjente mennesker uten at dette handler om sosial angstlidelse. Dersom dette vedvarer gjennom barndommen eller oppstår når barnet er utenfor denne aldersbetingede angstperioden kan det dreie seg om en sosial angstlidelse (Silverman og Kurtines, 1996).

Generell angst:

Generell angst omfatter sammensatte, store bekymringer tilknyttet varierte situasjoner i livet. Disse situasjonene kan for eksempel være det å møte opp eller møte mennesker, det kan være angst tilknyttet skolen og skolearbeid, bekymringer i forhold til penger, framtiden og

lignende. Angstopplevelsen kan dermed gå ut over flere sider i personens liv, og dermed være av meget fungeringshemmende karakter i det daglige liv. Fordi symptomene for det meste består av store bekymringer, kjennetegnes ikke denne diagnosen av utpreget unngåelse fra forskjellige situasjoner, selv om det også finner sted. Personer som for eksempel sliter med ekstrem prestasjonsangst vil kunne unngå å møte opp på skolen, spesielt i forbindelse med prøver og tester (Rutter og Taylor, 2002).

Separasjonsangst:

Denne formen for angst er den eneste som må finne sted før man er voksen. Angsten utarter seg i form av en unormal frykt og angst for atskillelse fra foreldre og hjem i forhold til barnets alder, og går utover barnets velbefinnende og daglige fungering. Dette viser seg for eksempel ved at barnet vegrer seg eller nekter å delta i aktiviteter der de må skilles fra omsorgspersoner, som barnehagen eller skolen, eller lekebesøk hos kamerater og jevnaldrede. Samtidig vil det ikke oppleves som et problem å ha lekekamerater på besøk i sitt eget hjem. Diagnosen kan ofte være underliggende årsak til skolevegring (Rutter og Taylor, 2002). Jostein Kvamsås, mener at årsaken til skolevegring er svært sammensatt, men at den ofte bunner ut i nettopp separasjonsangst (Kvamsås, 1985).

”Det er imidlertid et hovedargument i debatten at det ikke er angsten for skolen som er den sentrale og mest avgjørende faktor, men en sykelig form for separasjonsangst, dvs. en sterk angst for å forlate hjemmet og nærmiljøet. Grunnene til at barn utvikler en sykelig form for separasjonsangst betraktes som uklare. En spør for eksempel om symptomene kan føres tilbake til en kombinasjon av en sårbar biologisk tilstand og en bestemt type mor-barn forhold. Et annet synspunkt er at barnets symptomer kanskje primært er en refleksjon av foreldrenes angst, som på en subtil måte kommuniseres til fobikeren (Kvamsås, 1985:9).

2.4.3 Risikofaktorer for utvikling av angst

Til tross for at mange psykologiske og biologiske teorier forsøker å forklare årsaken til utviklingen av fobier og angstlidelser, er det fortsatt et svært omdiskutert emne. Vi er langt fra å kunne komme til en visshet eller faste slutninger om hva som er den underliggende årsaken. Likevel har man kommet fram til ulike risikofaktorer som ser ut til å spille inn i denne sammenhengen. Flere studier ser ut til å konkludere med at en angstdiagnose hos en

eller begge foreldrene ser ut til å øke risikoen for at barnet også kan utvikle en angstlidelse (Svensson, 2001). Denne påstanden støttes også av Silvermann og Treffers (2001). De hevder at angstlidelser ofte ligger i familien, men påpeker at det er delte meninger om årsaken til dette. Genetiske studier er foretatt på område gjennom tvillingstudier. Disse studiene tilsier i følge Silverman og Treffers, (ibid), at det ikke nødvendigvis er et klart genetisk årsaksmønster dersom man ser på angst som en kategori. Angst er et fenomen som utarter seg på forskjellige måter. Man må derfor også dele opp angstfenomenet etter hvordan den utarter seg når det gjelder forskningen på om det bunner ut i arv eller miljø. Med andre ord har noen former for angstlidelser en klarere genetisk tilknytning enn andre, og det er derfor vanskelig å komme til et entydig svar. Forskningen har også fokusert på om årsaken må anses å være både genetisk og miljøpåvirket. Det ser ut til at miljømessige risikofaktorer medfører andre mønstre når det gjelder komorbiditet enn genetiske risikofaktorer. Familiære faktorer virker ikke å ha en klar årsakssammenheng til utviklingen av angst. Individuelle spesifikke miljøfaktorer derimot ser ut til å være en stor risikofaktor for alle former for angst. Det må i den sammenhengen nevnes at denne slutningen kan være et resultat av usikre målemetoder. Fordi det her ser ut til at arv og gener spiller inn på sårbarheten ovenfor en generell angstlidelse, og da slutningen her er at familiære miljøpåvirkninger ikke har noen betydelig innvirkning på årsakssammenhengen, ser det derfor ut til at individuelle, spesifikke erfaringer er avgjørende for hvem som utvikler generell angst; sett i sammenheng med personenes genetiske sårbarhet (Silverman og Treffers, 2001).

Denne slutningen kan sees på som en kontrast til hva Ingul, (2005), beskriver om familie og skolevegring. Ingul påpeker i sin artikkel at det viser seg at barn og ungdom med skolevegringsatferd ofte lever i familier preget av problemer. Han hevder videre at disse problemene kan påvirke skolevegringen og angsten direkte ved at foreldrene ikke setter klare grenser, eller indirekte ved at barnets fokus dras bort fra skolen og mot familien. Det at familiære faktorer ikke spiller inn på årsakssammenhengen til utviklingen av angst ser derfor ut som en motpol til Inguls slutning. Da det i den foregående undersøkelsen, i Silverman og Treffers (ibid), er snakk om årsaksspørsmål tilknyttet arv eller miljø vil kanskje ikke disse slutningene være så motsigende likevel. Undersøkelsen ovenfor konkluderer med at individuelle, spesifikke erfaringer som nettopp kan finne sted i familien kan ha en utløsende faktor for utviklingen av angst for genetisk sårbare personer. Det at en eller begge foreldrene selv kan slite med psykiatriske problemer vil kunne påvirke barnet i disse tilfellene, både på

grunnlag av predisponerte gener så vel som miljøpåvirkning. Her ser det ut til å være mer problematisk å avgjøre hva som er årsak til hva.

En studie utført av Murries og kolleger (I: Svensson, 2001), fant at forholdet mellom barnets frykt og angstlidelser var relatert til morens frykt og angst, i tillegg var barnets frykt også relatert til omfanget av frykt som moren uttrykte. Høy korrelasjon mellom foreldre og barns angst og fryktopplevelser gir videre ingen forklaring på om problemet er genetisk relatert eller er et resultat av miljø og påvirkning, eller om det er en kombinasjon av begge forhold. I studier foretatt for å finne ut om barn arver foreldres temperamentsmønster, og om dette kan spille inn på barnets utvikling av angst, fant de en sterk genetisk komponent mellom foreldre og barn når det gjaldt en hemmende atferd. Det ble også demonstrert at disse barna som kan se ut til å "arve" en slik oppførsel har en større sannsynlighet enn andre barn til senere å utvikle en angstlidelse (Svensson, 2001). Silverman og Treffers påpeker at selv om angst alt i alt ser ut til å ligge i familien, er det ikke sånn at alle barn med angst har foreldre med psykiatriske vansker (Silverman og Treffers, 2001).

Klinisk engstelige barn har erfart flere stressfaktorer og negative hendelser enn andre barn. Slike hendelser kan for eksempel være uro og krangling i hjemmet, skillsmisse, død innen den nærmeste familie, familiekonflikter, flere byttinger av skoler og så videre. Disse hendelsene kan se ut til å ha en innvirkning på senere utvikling av en angstlidelse. Mange negative livserfaringer og stressfaktorer i et barns liv kan derfor sees på som risikofaktorer for utvikling av angst (Svensson, 2001/ Silverman og Treffers, 2001).

2.4.4 Skolevegring som følge av angst

Angstbasert skolevegring kan i noen tilfeller føre til uvanlig høyt skolefravær grunnet individuelle emosjonelle problemer i møte med skolen. Vanligvis befinner eleven seg hjemme i skoletiden. Årsaken til dette kan i mange tilfeller være positive opplevelser ved det å oppholde seg hjemme. Ofte vil disse positive opplevelsene være redusert ubehag og angst knyttet til fraværet fra skolemiljøet. Dersom det stilles krav om frammøte på skolen viser elevene en emosjonell aktivering uten at de har utpreget antisosial eller utagerende atferd. I

denne sammenheng bør foreldrene ha prøvd ut flere tiltak og forsøk på å få barnet til å gå på skolen uten å lykkes for at problemet skal kunne falle inn under angstbasert skolevegring (Ingul, 2005).

Last og Strauss gjennomførte en studie der 63 ungdommer i alderen 7 til 17 år med angstbasert skolevegring ble undersøkt. De fant i denne undersøkelsen at de vanligste angstdiagnosene disse elevene led av var separasjonsangst, sosial fobi og enkel fobi. Forskerne konkluderte dette studiet med at det i hovedsak er to subgrupper i angstbasert skolevegring:

1. Separasjonsangst
2. Fobiske angstlidelser (Last og Straus, 1990:31)

Et utvalg av elever med ulike henvisningsgrunner viser at 56,3 % av elevene har en primær angstlidelse. Ut fra dette kan man se en indikasjon på at angst er en vesentlig komponent når det gjelder utvikling av skolevegring. Man kan imidlertid ikke konkludere med at det er den eneste grunnen til at barn og unge utvikler skolevegringsatferd. I tillegg viser studier at mange barn og unge med angstbasert skolevegring i tillegg har symptomer på eller lider av diagnosen depresjon (Ingul, 2005).

2.5 Andre årsaker som kan føre til uteblivelse fra skolen

Somatiske plager: I en undersøkelse gjennomført av Stickney og Mitenberger finner de at så mange som 66 % av alle barn og unge med skolevegring sliter med somatiske plager, og oppgir disse som årsak til uteblivelsen fra skolen. De vanligste plagene er hodepine, svetting, kvalme og oppkast, smerter i mage og bryst, ryggplager og kortpust. Disse symptomene kan også ses i sammenheng med hvordan diagnosen angst kan utarte seg (Ingul, 2005).

Familie og skolevegring:

Ingul (2005), viser til flere studier som undersøker familiefungering og samhold når det gjelder barn med skolevegring. Felles for disse studiene er at de viser at barn og ungdom med skolevegringsatferd ofte lever i familier preget av problemer. Problemene kan påvirke

skolevegringen direkte ved at foreldrene ikke setter klare grenser, eller indirekte ved at barnets fokus dras bort fra skolen og mot familien. I tillegg viser det seg at familiene preges av utydelig kommunikasjon og diffuse roller innad i familien. Foreldrenes psykiske tilstand er også en vesentlig faktor som er med på å påvirke barna og deres forhold til skolen. Hvordan dette skjer er litt mer uklart. Her kommer spørsmål om arv og miljø inn. Felles gener følger ofte felles miljø, noe som gjør det vanskelig å skille hva som forårsaker hva (Ingul, 2005). Foreldres disiplinsrolle, foreldrenes forhold til skolen, lærere og utdanning, og deres forhold til barnet, er alle faktorer som spiller en viktig rolle for om barnet lykkes på skolen eller ikke. Dersom foreldrene ikke selv mener det er viktig å prestere på skolen, eller at barna deres har et regelmessig oppmøte, eller hvis foreldrenes egne erfaringer fra skolen var lite positive, vil dette kunne ha en negativ innvirkning på deres barns holdninger til skolen, skolearbeid, utdanning, oppmøte, lekser og så videre. Dette vil si at den bagasjen barna har med seg fra hjemmet når det gjelder erfaringer knyttet til foreldrenes støtte og disiplin ovenfor skolen er av vesentlig karakter for skolegangen til en skolevegrer (Kauffmann, 2001). I en studie foretatt av Kearney og Silverman (I: King og Bernstein, 2001), beskrev ulike mønstre i familien til skolevegrere. Det ble fokusert på familienes samhandlingsmønstre, og ut fra dette identifiserte de fem subgrupper: *"den sammenfiltrede familien"*, *"den avsondrede familien"*, *"den konfliktfylte familien"*, *"den isolerte familien"* og *"den sunne familien"*. Resultatet av denne undersøkelsen viste at familiene med skolevegende barn skåret annerledes enn den en normalgruppe på de fleste av disse kategoriene. 1/3 av familiene med skolevegrere kom lavere ut på faktoren *"den sammenfiltrede familien"* og har dermed problemer med grensesetting og roller, og sliter i tillegg med overbeskyttelse og er lite konsekvente. Mange av familiene skåret høyt på faktoren *"den konfliktfylte familien"* som kjennetegnes av at den har en tendens til å oppsøke konflikter, fiendtlighet og vold. I tillegg viste det seg at mange av familiene også var lite involverte i hverandres liv, hadde problemer med å ta opp problemer i forhold til barna og løse dem. Dette resulterer ofte i at problemene vokser og blir uhåndterlige og kroniske før de merkes av foreldrene. De fleste av familiene som var med i denne undersøkelsen viste blandede profiler, og slet derfor ofte med flere av de overnevnte problemene. Når det er sagt oppdaget de også at rundt førti prosent av alle familier som deltok i undersøkelsen viste en normal fungering på rapporteringsskalaen de benyttet seg av (King og Bernstein, 2001).

Skolens påvirkning i forbindelse med skolevegring:

Befring (I: Ingul, 2005), har tatt for seg skolen som system, og hvilke sammenhenger som synes å være tilstede når det gjelder skolevegring. Han hevder at omfanget av ulovlig fravær varierer vesentlig fra skole til skole, hvilket gjør det viktig å sette søkelyset på den enkelte skole og deres struktur og kvalitative tilrettelegging. Årsaken til problemene kan bunne ut i skolens sosiale og økonomiske grunner så vel som faktorer som høyt lærerfravær, fraværsføringssystemer, oppfølging av fravær, lite tilpassede undervisningsopplegg, kompetansen hos lærerne eller hvordan de fokuserer på miljø. Det kan se ut til at gode fraværsføringssystemer, tydelig holdning til fravær fra skolens side, vilje til tilpassning, tilrettelegging og intervensjon er viktige faktorer som kan påvirke i positivt ønsket retning. Gjennomgang av elevens fraværsprotokoll kan vise seg å være svært nyttig, og bidra til å avdekke mønstre i fraværet. Denne informasjonen kan være innsiktsfull når man skal finne ut hva som bidrar til å opprettholde fraværet, og dermed også svært nyttig i planleggingen av hvilke tiltak som kan være mest effektive (Ingul, 2005).

2.6 Behandling av skolevegring sett fra forskjellige undersøkelser og studier

Det er per i dag relativt få studier som kan gi en dokumentert løsning på hvordan skolevegringsproblematikken best mulig kan behandles. Dette er i stor grad fordi behandlingen er og må være individuelt tilpasset ut fra den utredning som er foretatt i hvert tilfelle. I tillegg skal det nevnes at det har vært forsøkt flere tilnærminingsmåter og behandlingsmetoder på dette området, og mange ser ut til å ha hatt en god effekt. Problemet ser ut til å være at få i sitt arbeid med skolevegrene har foretatt en systematisk dokumentasjon over arbeidet. Det blir derfor vanskelig å vurdere klart hva som har virket. Det er også stor mangel på oppfølgingsstudier etter endt behandling, noe som igjen vanskeliggjør dokumentasjon på effekten av behandlingen. En veldokumentert slutning er imidlertid at lengden på fraværet fra skolen har stor innvirkning på resultatet av behandlingen. De behandlingsformene som oftest blir foretatt er kognitiv individualterapi, kognitiv atferdsterapi, familierettede intervensjoner og medikamentell behandling (Ingul, 2005).

En studie vi vil trekke fram som et av få med dokumentert effekt er et opplegg som baseres på kognitiv atferdsterapi samt foreldre og lærerveiledning. Dette studiet ble gjennomført i

Australia av King med flere. 34 skolevegrende barn i alderen 5 til 15 år deltok. 85 % av disse led av en eller annen form for angstdiagnose, og 15 % gjorde ikke det. Gruppen ble delt i to, og den ene gruppen gjennomgikk behandling, den andre gruppen fungerte som kontrollgruppe og ventet. Behandlingen bestod av individuell avspenningstrening, sosial ferdighetstrening, kognitiv terapi og eksponering, foreldre fikk hjelp og opplæring i grensesetting og belønning av positiv atferd, og lærer fikk veiledning når det gjaldt tema knyttet til skolen og miljøet i klassen. Elevene mottok seks terapitimer. Første time bestod av å identifisere og kartlegge hvilke situasjoner både hjemme og på skolen for framprovoserte angsten, og hvordan elevene oppførte seg i disse situasjonene, samt hvordan de forholdt seg til angsten. I tillegg ble det satt opp individuelle mål og delmål for behandlingsperioden. Den andre og tredje behandlingstimen fokuserte på trening av hvordan elevene kunne håndtere sin egen angst, og ferdighetstrening i forhold til forskjellige situasjoner der angsten var stor, som for eksempel separasjon fra foreldre eller mobbing på skolen. Å lære barnet / eleven å gjenkjenne angstfremkallende situasjoner, og å snakke seg selv gjennom hvordan de skulle håndtere situasjonen ble vektlagt i stor grad. I tillegg involverte timene trening i avspenningsøvelser og pusteteknikk. Selv-evaluering og selv-belønning stod også sentralt i behandlingen. I behandlingstimene fire til seks skulle elevene møte disse angstfremkallende situasjonene og ta i bruk de redskapene de hadde lært om og tilegnet seg gjennom de foregående timene. Disse ”møtene var gjennom innbilning og fantasi, samt i praksis. Angstfremkallende situasjoner ble presentert i en hierarkisk rekkefølge, rangert fra minst angstfremkallende til mest angstfremkallende. Deretter skulle elevene komme tilbake på skolen gradvis, i alt fra enkelttimer til en halv dag, og videre hele dager etter hvert som elevene klarte å gjennomføre dette. Andre angstfremkallende situasjoner som å kjøre med skolebussen og lignende ble også behandlet på samme måte, altså en gradvis tilnærming metode (King, Tonge, Heyne, Rollings, Young, Myerson, Ollendick, 1998).

Foreldre og lærer mottok fem leksjoner i foreldre- og lærer – trening, på hver 50 minutter, over en fire ukers periode. I første behandlingstime ble programmet for behandlingen forklart og gjennomgått i tillegg til at foreldrene forklarte hvordan de opplevde situasjonen, og hvordan hverdagen foreløp seg. Det ble en vektlegging på hvilken rolle foreldre og omsorgspersoner kan ta for å hjelpe skolevegreren når det gjelder både angsten og unngåelsen av skolen. Leksjon to og tre bestod av trening på selvbeherskelse, selvkontroll, og konsekvent ledelse. Fokuset lå på rutiner og ignorering av somatiske plager og negative kommentarer og klaging angående skolen. De to siste behandlingstimene vektla samtale

rundt prosessen, framgang og eventuelle problemer og spørsmål. Det ble også tatt opp temaer som skyldfølelse hos foreldre eller redsel for avvisning av barnet ved å føre en streng og konsekvent holdning i hjemmet. Foreldre mottok skrevne retningslinjer, modelløving, rollespill og tilbakemeldinger (ibid).

For lærere ble det holdt et møte for å informere om skolevegring, behandlingsforløpet, og læreres rolle i håndtering av skolevegrere. De lærte om praktisk håndtering, ledelsesstrategier, positive tilbakemeldinger, og godt planlagte aktiviteter. I tillegg ble de oppmuntret til å sette fokus på klassemiljøet, og det ble foreslått et "buddy support system" for å unngå sosial isolering og mobbing. Videre var det jevnlig telefonkontakt mellom lærere og behandlere for å være oppdatert på elevens progresjon (ibid).

Måten resultatene ble målt på var at de registrerte skolefraværet både før og etter behandling, elevene fylte ut selvrapporteringsskjema som omhandlet emosjonell fungering både i forkant og etterkant av behandlingen, samt at foreldre og omsorgspersoner fylte ut et tilsvarende skjema som omhandlet barnets emosjonelle tilstand og atferdsproblemer. I tillegg var det en klinisk vurdering av elevenes funksjon. Resultatene for gruppen som mottok denne behandlingen var svært oppløftende. Ved en etterbehandlingstest viste 88,23 %, noe som tilsvarer 15 av 17 elever, en klinisk forbedring når det gjaldt skoleoppmøte, sammenlignet med 29,41 %, altså 5 av 17 elever i den andre gruppen som ikke mottok behandling. Hva som ansees som normalt skoleoppmøte jevnt over alle skoletrinn lå ifølge denne undersøkelsen på rundt 90 %. Elever som etter endt behandling var på skolen 90 % av tiden eller mer ble vurdert som ikke klinisk i denne undersøkelsen. Ved en oppfølgingstest hadde en elev i gruppen som mottok behandling havnet under 90 % skoleoppmøte, og resultatet lå da på 14 av 17 elever med normalt skoleoppmøte. Det skal imidlertid nevnes at denne ene eleven fortsatt hadde et oppmøte på skolen rett i underkant av 90 %.

Konklusjonen var derfor at resultatene av denne behandlingen med tanke på deltakelse og oppmøte på skolen må sees på som klinisk signifikant så vel som statistisk signifikant. I tillegg var det i etterkant stor forskjell mellom gruppene når det kom til tro på egne ferdigheter, symptomer på angst og depresjon, elevens mestringsevne og sosial fungering. Fokuset i dette kognitiv atferdsterapi – programmet var elevenes fungering både på og utenfor skolen, men også i like stor grad ble det lagt vekt på hjelp til omsorgspersonene rundt barnet. Dette mener forskerne kan ha vært en avgjørende årsak til den positive effekten av behandlingen. (King, Tonge, Heyne, Rollings, Young, Myerson, Ollendick, 1998).

Tre til fem år etter endt behandling viste det i en oppfølgingsstudie fortsatt lovende resultater. Av de 17 som fikk behandling, var 16 med på oppfølgingsstudiet. 13 av disse elevene hadde normalt fravær fra skolen og disse elevene hadde heller ingen nye psykiatriske vansker eller lidelser. Skoleprestasjonene ble beskrevet som normalt tilfredsstillende så vel som deres sosiale tilpassning i miljøet. Det så ut til at problemene de resterende tre slet med bunnet ut i lærevansker. Om disse lærevanskene var et resultat av skolevegringen, eller skolevegringen et resultat av lærevanskene sier ikke denne studien noe om. Men dette resultatet kan indikere at det kan være mer komplisert å hjelpe skolevegrere med forskjellige former for lærevansker i tillegg til skolevegringen (King, Tonge, Heyne, Turner, Pritchard, Young, Rollings, Myerson, Ollendick, 2001).

King og Bernstein foretok i 2001 et tilbakeblikk og et overblikk over de siste ti års forskning på området skolevegring. Metodene de brukte var litteratur utgitt på området skolevegring fra 1990, der de videre foretok en systematisk vurdering av hva de fant. Denne vurderingen fokuserte på definisjonsbetingelser, epidemiologi og identifisering av skolevegring, diagnostiske hensyn, familiefungering, vurdering, behandling og oppfølgingsstudier. Deres definisjon av skolevegring er ”problemer med å oppholde seg på skolen grunnet emosjonelt ubehag, spesielt angst eller depresjon” (King og Bernstein, 2001:197, vår oversettelse). Når det gjaldt diagnostiske hensyn fant Berg, i følge King og Bernstein, i en undersøkelse tatt ut fra en normal skole populasjon, at halvparten av ungdommene med skoleoppmøtingsproblemer ikke led av noen form for psykiatriske lidelser, og en femtedel hadde en angstlidelse. I kontrast fant Berg i en kontrollgruppe tatt fra ungdom uten noen form for skolevegringsproblemer, at en av ti led av en eller annen form for psykiatrisk lidelse. Last og Strauss utførte en stor undersøkelse når det gjaldt angstbasert skolevegring. De fant i sin undersøkelse av 63 barn og ungdom fra 7 til 17 år med skolevegringsatferd som var tilknyttet en angstbehandlingsklinikk, at den mest vanlige primærdiagnosen hos disse skolevegrerne var separasjonsangst med 38 %, skolefobi med 30 % og enkel fobi på 22 %. Mange av disse barna og ungdommene led av flere samtidige diagnoser (King og Bernstein, 2001).

Familiefungering er et av stikkordene vi ofte finner knyttet til skolevegringsproblematikken. Men King og Bernstein (ibid) fant bare et lite antall studier som systematisk vurderer skolevegrerens familie med instrumenter som er designet for å måle nettopp familiefungering. Bernstein tok i bruk ”*Family Assessment Measure*” i en vurdering av 76

skolevegringsfamilier. Denne målemetoden tok sikte på å identifisere og kartlegge familiefungeringsproblemer som problemer med å forholde seg til forskjellige roller innad familien, forståelse ovenfor hverandres roller, problemer med å tilegne seg nye måter å handle på. Alt i alt finner man et mål på familiers evne til å ha faste regler å forholde seg til, hvor konsekvent disse overholdes, og forskjeller mellom familiens normer og verdier i forhold til kulturen og subkulturen som omgir familien. Det ble evaluert fire diagnostiske grupper av skolevegringsfamilier: De med en angst diagnose, de med en depressiv diagnose, de med både en angst og en depresjonsdiagnose, og skolevegrere uten verken en angst eller depresjonslidelse. Resultatet i denne undersøkelsen fant at det var signifikant mindre familiefungeringsproblemer i de familiene der barnet hadde en angstdiagnose sammenlignet med familiene i de andre diagnostiske gruppene (ibid).

Denne målemetoden (FAM) ble også benyttet for å vurdere hyppigheten blant skolevegrere i familier med aleneforeldre versus hele familier, og familiefungering. Her ble aleneforeldre overrepresentert med nesten 40 % sammenlignet med den generelle populasjonen. Det kom i tillegg fram flere kommunikasjonsproblemer og problemer med klare regler og konsekventhet i forhold til disse i aleneforeldres familier sammenlignet med familier der begge biologiske foreldre var tilstede (ibid).

Resultatene i feltarbeidet King og Bernstein (2001), har foretatt seg over publisert materiale angående temaet skolevegring fra 1990 til 2000 gav innblikk i en lovende behandlingspraksis i stadig utvikling, der man ser det har kommet flere gode redskaper for håndteringen av skolevegrere, og hjelpemidler i behandlingen. Dette fagfeltet er i stadig utvikling, og undersøkelsen viser at det er en økt forståelse blant fagfolket for behandling av familien rundt skolevegreren og familiens fungering i skolevegringssaker. Det har vært en bemerkelsesverdig utvikling når det gjelder manualbasert behandling, blant annet kan man nevne manualen og kliniske retningslinjer basert på kognitiv atferdsbehandling for skolevegrere, utgitt av Kearney og Albano,(2000). Konklusjonen av denne litteraturstudien var fra et klinisk ståsted at skolevegringssaker krever forståelige oppgaver og behandlingsmetoder for de som skal gjennomgå behandlingen, og en nødvendig involvering og trening av omsorgspersonene rundt elevene. King og Bernstein peker videre på at det fortsatt er et stort behov for kontrollerte studier med etter -undersøkelser og oppfølgingsstudier på området skolevegring. Det er fortsatt ingen klar bevissthet om den beste måten å behandle skolevegring på, og dette påpekes i undersøkelsen som en påminner

om at feltet behøver flere studier og undersøkelser som kan avgjøre langsiktige og effektive behandlingsmetoder for skolevegrere (King, Bernstein, 2001).

2.6.1 Tradisjonell behandling av skolevegring

Behandling som har vært mye brukt blant behandlere er følgende:

- psykodynamisk terapi, dette har blitt brukt for å a) minske avstanden mellom foreldre og barn for å redusere separasjons angst, og b) for å øke barnets selvtillitt i klasseromssituasjon.
- Atferdsterapi for barn med en spesifikk fobi knyttet til skole relaterte situasjoner. Denne behandlingen har ofte vært basert på en form for systematisk desentralisering.
- Tvungen skole deltagelse.
- Familiebaserte behandlings teknikker, som kommunikasjons-ferdighetstrening, og skriftlige/muntlige kontrakter blant familiemedlemmene.
- Antidepressiv og angstdempende medisiner (SSRI preparater).
- Innleggelse på senter/boliger, eller programmer for å behandle kronisk skolevegring (Kearney og Albano 2000:4).

Siden skolevegring som tidligere nevnt kan utarte seg på ulike måter og i tillegg være meget sammensatt, har det vist seg at behandlingsformene som er nevnt ovenfor virker for noen, men lang i fra på alle. Det har vist seg for eksempel at atferdsterapeutisk behandling som skal minske foreldre barn avstanden og øke selvtilliten til barnet er meste effektivt på unge barn som lider av separasjons angst og (*"enmeshed"*) familie struktur. Likevel ser man at systematisk desentralisering har god effekt på barn som er redde for en spesiell skole situasjon. Tvungen skole deltagelse har man sett fungerer på yngre barn som ikke har vært borte fra skolen i en lang periode og nettopp har begynt å ikke ville gå på skolen. Det ser imidlertid ut til at dette ikke fungerer på eldre barn, eller barn som har hatt problemer over lang tid. Når det kommer til familie terapi med for eksempel skrevne kontrakter mellom familiemedlemmene og kommunikasjons trening forutsetter dette mye verbal innputt noe som kan være vanskelig for unge barn å delta i. Medisinerer fungerer, og i noen tilfeller

helt nødvendig for noen barn, men langt ifra alle. Dette er noe de fleste foreldre ikke foretrekker og det er også mange bivirkninger forbundet med medisiner. Innleggelse og ”residential” programmer er mer rettet til de med en alvorlig vegring som har vart over lang tid, men det er også varierende resultater her og disse formene for behandling er svært avhengig av foreldre deltagelse og støtte for å være effektive (Kearney og Albano, 2000).

Når man nå har fått et innblikk i hva som tilbys av behandling for de med skolevegring er det ingen tvil om at det er et behov for et behandlings opplegg som er gjennomgående og omfattende når det gjelder vurdering og behandling av skolevegring. Vi velger å fremstille kognitiv atferdsterapi, og familierapeutisk tilnærming spesielt da dette er behandlingsformer vi ser de benytter på Sogn.

2.6.2 Kognitiv atferdsterapeutisk behandlingsmodell

I en terapeutisk manual utarbeidet av Kearney og Albano, deles skolevegring inn i fire kategorier:

- 1: Unngåelse av spesielle skole situasjoner som fremkaller negative affekter.
- 2: Unngåelse av aversive sosiale og evaluerende situasjoner.
- 3: Oppmerksomhet.
- 4: Håndgripelige ”*tangible*” forsterkning (Kearney og Albano, 2000).

Vi velger å ta for oss kategori en og to, og hvordan disse formene for skolevegring behandles gjennom kognitiv atferdsterapi. Vi har valgt å ta for oss disse typene for skolevegringsproblematikk fordi de er angstbaserte, og samstemmer derfor med den type elevproblematikk de har på Sogn behandlingsskole, som er hovedfokuset i vår studie.

- 1: Unngåelse av spesielle skolesituasjoner som fremkaller negative affekter

For barn som ikke vil gå på skolen, fordi de vil unngå ting eller hendelser som forårsaker generell angst, negative affekter, bruker de somatiske håndteringsferdigheter, gradvis eksponering til den generelle klasseroms situasjon og selvforsterkning. Dette blir gjort for å redusere fysiske ubehagelige symptomer og for å eksponere barnet for ulike skole situasjoner (ibid).

2: Unngåelse av aversive sosiale og evaluerende situasjoner

De barn som unnviker skolen for å slippe unna aversive sosiale og eller evaluerende situasjoner bruker man "psychoeducation", rolle spill, øving i reelle situasjoner og kognitiv terapi. Dette for å gjenskape eller for å lære sosiale ferdigheter og redusere angst i ulike skole situasjoner. Som man kan lese ut i fra de to første behandlingsformene er disse veldig barne baserte former for behandling (ibid).

Når man så har plassert barnet/ungdommen inn i en av disse kategoriene, følger det ulik form for terapi. Som nevnt tidligere kan skolevegring være et sammensatt problem som krever en kombinasjon av behandlingsformer. Dette vil da bli foreskrevet. Likevel mener forfatterne at en foreskrivende modell av behandling er den beste strategien for å imøtekomme de ulike typene av barn/ungdom med skolevegring (ibid).

Behandling av ungdom som ikke vil gå på skolen for å unngå hendelser og situasjoner som skaper generelt stress og negativ påvirkning

Målet med behandlingen er å få forandret ungdommens unngåelses atferd og lære vedkommende strategier for å mestre å bygge en positiv skole atferd. Behandling av denne vegringen vil være:

- lage et angst og unngåelses hierarki av ulik stimuli som forårsaker angst
- lære å takle somatiske reaksjoner for å minske negativ opphisselse
- foreta en systematisk eksponering av de situasjonene som er angst vekkende som man allerede har satt opp i angst hierarkiet i form av steg for steg eksponering
- få ungdommen til å lære seg å bruke selvforsterkning for å takle kortvarig negative emosjoner (Kearney og Albano, 2000:37).

Man deler denne behandlingen inn i behandlings timer. Mesteparten av tiden jobber man alene med ungdommen, men man kan ta foreldrene inn på slutten av hver time. Etter hver time vill man få hjemmelekser som skal gjøres til neste sesjon. Gjennom terapien vil ungdommen lære hvilke situasjoner som frembringer angst og hvordan man kan takle denne følelsen og situasjonen slik at man kan unngå å komme i den situasjonen at man får fullstendig lammende angst (ibid).

”Psychoeducation”

Behandlingen skal hjelpe ungdommen først å fremst å forstå hva det er å ha angst for så selv å kunne identifisere når angsten kommer hvilke situasjoner dette er i, hva skjer i kroppen, hvilke tanker melder seg osv.

Man begynner ofte behandlingen med å lage en angstmodell og forklare dette til ungdommen. Denne modellen hjelper ungdommen rydde opp i hva som skjer når man er i en situasjon eller bare tanken på en situasjon i hode og kroppen. Først ønsker man å identifisere hva som melder seg av følelser i kroppen som for eksempel, kvalme, sommerfugler i maven, svimmelhet, kaldsvetting osv. Dette tegner man inn i en sirkel. I den andre sirkelen fyller man inn hva slaks selvsnakk man gjør til seg selv når angsten melder seg og man blir redd. Dette kan være at man vil ut av situasjonen, at man vill at noen skal komme og hjelpe deg fordi du ikke vil klare dette på egenhånd, at man kommer til å svime av, at det ikke er noen der til og hjelpe deg, at man er dum fordi man ikke klarer de enkleste ting osv. Den siste sirkelen er å få skrevet ned hva man gjør når man blir så redd. At man blir hjemme, isolerer seg, gråter, at man ikke vil være alene osv. Disse tre sirklene som inneholder det kognitive, fysiske og atferdsmessige vil så påvirke hverandre som i dette tilfellet ond sirkel. Den kognitive atferdsmessige metoden som brukes her avhenger mye av den sokratiske metode. Det betyr at man stiller spørsmål for å gi den andre innsikt og at klienten blir en aktiv deltager i behandlingen. Du som behandler vil i begynnelsen måtte stille spørsmålene, man etter hvert som ungdommen begynner å få en innsikt i sin egen angst vill vedkommende selv kunne bruke dette redskapet for å bli bedre kjent med sin angst (ibid).

Angst og unngåelseshierarki

Dette er et hierarki hvor ungdommen kan liste opp de situasjonene som er angst fremkallende. De situasjonene som er forbundet med minst angst og ubehag kommer nederst også bygger man seg videre oppover hvor det øverste punktet er den situasjonen som er mest angst fremkallende og som ungdommen mest sannsynlig ønsker å unngå for en hver pris. Disse stegene vil man i terapien gradvis nærme seg, og man begynner da med det laveste steget og jobber seg oppover i det tempoet ungdommen foretrekker. Det kan være lurt å få ungdommen til å rangere angsten sin i forhold til de ulike situasjonene i angst hierarkiet i hver terapi time så man kan følge med på eventuelle atferds forandringer (ibid).

Avslapning og pusteøvelser

Det neste steget i terapien er å lære ungdommen avslapping og pusteøvelser. Dette er viktig, for når du har angst er kroppen ofte i full beredskap og da er musklene ofte veldig spent. Dette medfører mange muskulære plager. Pusting blir ofte også dårlig ved at man bare puster med øver deler av lungene og ikke med maven. Mange begynner også å hyperventilere når de får mye angst. Det er derfor man ofte føler seg svimmel og uvel når man får angst og i verste fall svimer av, noe mange med angst er redd for at skal skje, angst for angsten.

Ungdommen vil lære ulike teknikker man kan gå igjennom når angsten melder seg. Dette er viktig trening slik at ungdommen kan lære kroppen sin å kjenne, og merke når man begynner å spenne seg (Kearney og Albano, 2000).

Behandling av ungdom som vegrer å gå på skolen for å unngå aversive sosiale og /eller evaluerende situasjoner

- Behandling vil her være å:
- få ungdommen til å identifisere hva han eller henne sier til seg selv i en angst situasjon
- lære en metode for å forandre disse negative tankene til mer fornuftige tanker
- gradvis å eksponere ungdommen til sosiale og evaluerende situasjoner som er angst fremkallende med hjelp fra terapeuten
- øve på å klare seg selv i sosiale og evaluerende situasjoner (Kearney og Albano, 2000:65).

”Psychoeducation”

Det er mange likhetstrekk ved denne behandlingen som ved behandling av generell angst og situasjoner som skaper negativ afecyly. Man forklarer også ungdommen her at man deler angsten in i tre komponenter. Disse er som nevnt tidligere, hva jeg føler, hva jeg tenker, og hva jeg gjør. Man forklarer så interaksjonen mellom disse komponentene. Videre lager man sammen med ungdommen angst og unngåelses hierarki. Det samme her som tidligere nevnt.

Den største forskjellen i forhold til behandling er vel at man i denne behandlingen fokuserer mer på å identifisere og jobbe med de negative tankene (ibid).

Angst for sosiale og evaluerende situasjoner er for det mest et resultat av negative tanker eller selvsnakk. Når en ungdom deltar i en sosial eller evaluerende situasjon, vil ungdommen med angst fokusere tankene på hva som kan gå galt, hvor dum man da vil virke, og man er ofte redd for hva andre syntes og man er redd de andre vil le av en. Det som ofte skjer er at ungdommen vil fokusere på alle de negative tingene som kan skje, og ikke på hvordan tingene egentlig går. Et resultat av dette er at angsten kan bli uoverkommelig. Planen blir å hjelpe ungdommen å lære seg å identifisere og snu disse negative tankene.

En måte å gjøre dette på er å lære ungdommen å identifisere disse automatiske negative tankene som får dem til bare å fokusere på hva som er farlig med situasjonen man befinner seg i. Beck, Rush, Shaw og Emery (I: Kearney og Albano, 2000), identifiserte flere negative tanker hos personer med depresjoner. Flere studier peker på at disse kognitive feilene også forekommer hos personer med angst. Eksempler på slike tanker er:

Alt eller ingenting tenkning: Det må være perfekt. Jeg klarer ikke dette i det hele tatt

Katastrofetenkning: Dette er det verste som kan skje meg

Overgeneralisering: Jeg gjør aldri noe riktig

Negativ stempling av seg selv: Jeg er så idiot, jeg er så dum

Kan eller burde: Jeg får aldri gjort dette riktig, jeg kan ikke gjøre dette, jeg burde ha gjort det bedre

Tanke lesing: Hun syntes jeg er dum, jeg vet de ikke liker meg

Negative tanker om fremtiden: Jeg kommer til å stryke på den prøven, ingen kommer til å snakke med meg

Neglisjerer det positive: (Dette forekommer ofte når man får positive tilbakemeldinger), jeg burde ha gjort det bedre, dette var ikke mitt beste arbeide (Kearney og Albano, 2000:69)

Hovedfokuset i den første delen av terapien skal være på å hjelpe ungdommen å identifisere de ulike tankene som melder seg i en angst situasjon. Man må hjelpe ungdommen til å lære

seg å gjenkjenne de negative tankene som trigger angsten. Det kan være en ide for ungdommen å føre en loggbok eller lage en liste over situasjoner som skaper angst og hvilke tanker som da melder seg. Denne listen kan hjelpe ungdommen til å få en oversikt over hvordan vedkommende tenker og forutser negative hendelser. Videre fokuserer terapien på rollespill for å forberede eleven på angstfremkallende situasjoner. I den sammenheng jobber man med å identifisere de tankene som melder seg og som opprettholder eller forsterker angsten (ibid).

Utfordre og forandre et negativt tankemønster:

Det er viktig å finne fram til hva det er som trigger angsten i de ulike situasjonene og hvilke negative tanker som da kommer. Den sokratiske spørsmåls metode er å foretrekke for å få ungdommen selv til å tenke igjennom situasjonene og identifisere sine egne reaksjoner.

Det er viktig å spørre ut ungdommen i forhold til hver eneste negative tanke, og oppfordre vedkommende til å tenke igjennom sine erfaringer med liknende situasjoner. Dette vil lære ungdommen å konfrontere de negative tankene og bestride dem med mer rasjonelle, realistiske tanker. Nedenfor er eksempler på spørsmål for å få bukt med de negative tankene:

”Er jeg hundre prosent sikker på at dette vil skje?

Kan jeg virkelig vite hva den personen tenker om meg?

Hva er det verste som kan skje?

Har jeg vert i en slik situasjon før, og gikk det virkelig så dårlig?

Så hva om jeg ikke får en topp karakter på denne prøven?” (Kearney og Albano 2000:73)

Det er viktig at ungdommen hele tiden jobber med eksponerende situasjoner. Dette for å innse at å øve på situasjoner som fremkaller angst hjelper. Angsten vil gradvis forsvinne når ungdommen lærer seg å fokusere på selve situasjonen, og ikke på sine egne følelser.

Når man driver med eksponering kan dette foregå med assistanse av enten terapeuten, foreldre eller en venn, dette for å gi støtte til ungdommen av en person vedkommende stoler på, og for å observere en modell som takler situasjonen. Det er derimot viktig at denne personene forstår forskjellen på å demonstrere, det vil si vise hvordan situasjonen kan takles, og det å redde situasjonen, hvor vedkommende tar over situasjonen for ungdommen. Målet

er jo at de tilslutt skal klare dette på egen hånd. Sunn tenkning er realistisk basert, fokusert på problemløsning, oppgave gjennomføring og bearbeidelse av tanker. I den siste delen av terapien er det fokus på at ungdommen skal være lenger å lenger på skolen, med det endelige målet i sikte på full deltagelse. En måte å gjøre dette på er å være med ungdommen i begynnelsen, eller å legge terapi timen til et privat rom på skolen. Disse assisterte eksponeringene kan medvirke til at ungdommen kommer forttere tilbake full tid på skolen. Når ungdommen er tilbake på skolen bør terapi timen legges utenom skole tid (Kearney og Albano, 2000).

Ut fra dette kan vi se at det å bli eksponert for ulike situasjoner som er angstfremkallende, og gradvis lære seg å takle og mestre disse situasjonene gir en økt selvtillitt. En viktig del av behandlingen vil derfor også være oppbygging av selvoppfattelse og mestring.

2.7 Mestring og selvoppfattelse

Dersom man ser på forskning gjort på utvikling av selvoppfatning, er den ofte basert på en sammenheng av selvoppfatning og aldersspesifikk kompetanse. Forskerne har ønsket å finne fram til målbare sider av selvoppfattelse, men en slik måling av selvoppfattelse har sine svakheter (Gjærum mf., 1998).

Det er individets egen oppfattning av sin egen kompetanse som ligger til grunn for selvoppfattelsen. Denne oppfatningen trenger ikke å være i overensstemmelse med den reelle kompetansen. Det flinke, men selvnedvurderende barnet kan slite med dårlig selvfølelse, mens det gladlynte, men ikke så dyktige barnet kan være veldig fornøyd med seg selv. Det er derfor viktig at det alltid er personenes egen oppfattning av seg selv som må ligge til grunn ved måling av selvoppfattelse (ibid).

Som nevnt tidligere er skolen ikke bare en arena for faglig utvikling, men også en viktig sosial arena. Individets selvoppfattelse vil alltid være mer en bare summen av opplevd kompetanse på ulike områder. Den spontane følelsen av egenverd næres også i stor grad av samspillet med andre (ibid).

I boken "Mestring som mulighet" refererer Gjærum mf.(1998), til en gammel pioner på området nemlig Cooley, som innførte bildet av et "looking-glas self". Hans idé var at andre

betydningsfulle personer danner det sosiale speilet hvor den enkelte kan hente impulser til utvikling av selvoppfattelse. Det er nettopp derfor blant annet skolen er en viktig arena. Her får eleven speilet seg i hverandre og lært seg de ulike kodene som anvendes i miljøet (ibid).

Det er viktig å se at de to ulike innfallsvinklene til forståelse av selvet altså den kompetansebaserte og den relasjons baserte ikke står i motsetning til hverandre, men at de supplerer hverandre og skaper et overordnet bilde av selvet som i sin tur utløser følelsen av selvoppfattelse. (Gjørum mf., 1998).

2.7.1 Hva er selvoppfattning?

Selvoppfattning brukes i ulike betydninger både i lærebøker og i forskningslitteraturen Vi velger og ikke gå inn på de ulike betydningene begrepet kan ha, men konsentrere oss om å forklare hvordan Skaalvik og Skaalvik velger å bruke begrepet i deres bok: ”Skolen som læringsarena”, siden vi velger å legge deres definisjon av selvoppfattning til grunn i vår oppgave (Skaalvik og skaalvik, 2005).

Med selvoppfattning mener Skålvik og Skålvik en hver oppfattning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. Siden begrepet er så vidt kan det by på ulike oppfattninger og betydninger. Begrepet forstås derfor kanskje best som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfattninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. De fleste teoretikere begrenser også begrepet til den bevisste oppfattningen en person har til seg selv (ibid).

En del av oppfattningen man har av seg selv knyttes opp mot prestasjoner for eksempel hvordan man gjør det faglig på skolen, mens andre oppfattninger har mer med hvordan man kanskje ser ut og betar seg. Man har også en egen oppfattning inne i seg selv for hvordan jeg egentlig syntes at jeg er. Det kan være et negativt eller et positiv grunn syn som personen selv har internalisert. Denne betegnelse blir ofte omtalt som selvverd. Dette viser at vi har selvoppfattning på ulike områder. I prinsippet har en person en oppfattning av seg selv på alle områder hvor vedkommende har gjort seg sine egne erfaringer (ibid).

2.7.2 “Reel” og “ideell” selvoppfattning

En person har som sagt ovenfor en bevisst og reell oppfattning av seg selv. I tillegg har man en mening av hvordan andre oppfatter en. Dette kaller man persepsjon av andres vurdering. Skillet mellom den reelle oppfattningen av seg selv og persepsjon av andres vurderinger er viktig. Man kan føle at man ikke duger, mens andre syntes man er kjempe flink og omvendt, men som regel er det et klart samsvar mellom disse to dimensjonene, slik at persepsjon av andres vurderinger utgjør et sentralt grunnlag for utviklingen av reell selvoppfattning (ibid).

En tredje side ved en persons selvoppfattning er vedkommendes oppfattning av hvordan man ønsker å være. Dette kaller Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik og Skaalvik, 2005), den ideelle selvoppfattelsen.

Ønsker man å være mer eller noe annet enn det man virkelig er, og vurderer seg selv til å komme til kort siden man ikke greier dette, kan det bli et alvorlig problem og få store konsekvenser for personens selvverd (ibid).

Rosenberg (i: Skaalvik og Skaalvik, 2005), skiller mellom det glorifiserte selvbildet, som i de fleste tilfeller er uoppnåelig og knyttet til våre drømmer, og det ideelle selvbildet som vi tar på alvor og som vi prøver å strekke oss mot. De fleste personer er veldig klar over forskjellen mellom disse. De fleste har et reelt ideelt selvbilde som det er mulig å strekke seg etter. Skulle gapet likevel blir for stort mellom det ideelle selvbildet, det vi tar på alvor, og det reelle selvbildet, vill det kunne utvikles nevrotiske mønstre. Det å tilstedegitte komme til kort i forhold til våre drømmer kan skape fysiske problemer og føre til psykososial mistilpassning (i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Elever med lav faglig selvoppfattning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner. Prestasjonssituasjoner fortøner seg mer truende, fordi elevene forventer å mislykkes på et område som oppfattes som viktig.

På grunn av at man som regel har et sterkt behov for å bevare selvverdet, vil det lett oppstå behov for å forsvare nettopp dette. Forsvaret kan medføre selvpålagte handikap i læringssituasjonen. Eleven kan dermed bli mindre motivert for skolearbeid, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når de møter vansker (ibid).

Den empiriske forskningen har vist at selvvurdering har stor grad av stabilitet over lange tidsperioder. Det meste av forskningen gjort på dette området er av akademiske eller teoretiske karakter, men det er også gjort forskning på fysisk-motorisk selvoppfattning, som også har vist stor grad av stabilitet (Sigmundson og Ingebrigtsen, 2006).

Det viser seg det at mestringsforventninger endres raskere med nye erfaringer en selvvurderingen. For eksempel vil en idrettsutøver som ser at han eller hun forbedrer sine prestasjoner, vil ganske raskt justere sine forventninger til egne prestasjoner. Følelsen av å være dyktig vil derimot endres mer gradvis (ibid).

Kroppsøving og idrett generelt er aktiviteter som utføres sammen med andre og hvor nettopp prestasjonene blir synlige. Den gruppen en person sammenligner seg med kalles sosial sammenligningsgruppe eller referansegruppe. På skolen blir det de andre elevene som utgjør referansegruppen. I kroppsøving vil den sosiale sammenligningsgruppen bestå av andre elever i samme klasse eller gruppe, men i lek og i andre fritidsaktiviteter vill det også være venner og andre som man ikke går på skole sammen med som blir referansegruppen (Sigmundson og Ingebrigtsen, 2006).

2.8 Pedagogiske tiltak og tilrettelegging

Elever som sliter med skolevegring har ofte store vanskeligheter med å innfinne seg med en skolehverdag som kan være blant annet uforutsigbar, mye utbytting av personal, og stort elevantall. Tiltak og tilrettelegging som kan være nyttig for ungdom med generelt psykiske vansker i en skolesituasjon er oversiktelighet, fast rutinemessig struktur og systematikk, få nære personer elevene kan forholde seg til, og i den forbindelse en bedret kommunikasjon og dermed åpne for nære relasjoner og trygghet (Koritzinsky, 2007).

Det har vært en gjengs oppfatning at behandling av personer med psykiske vansker skal foregå mellom behandler og pasient. Ved å se på mulighetene skolen kan bidra med i forhold til behandling åpner det seg nye muligheter for å behandle skolevegring. Skolen er svært viktig i elevers liv, og for skolevegrere er det jo nettopp denne arenaen som er vanskelig. Det å kunne iverksette tiltak akkurat på denne arenaen vil kunne bidra til at elevene jobber med sine utfordringer der problemene befinner seg i større grad. I tillegg vil hjelpeapparatet få et større omfang. Skolevegring er et såpass sammensatt og komplekst problem. Det er derfor

vanskelig å separere problemene innenfor vegringen til enten bare skolerelaterte vansker eller kun individuelle problemer. Dette fremmer et spørsmål om man i større grad burde kombinere pedagogiskrettede tiltak med individuell behandling (ibid).

”Det har vel vært som å banne i kjerka å hevde at det foregår en behandlingsprosess innefor en skoleramme. Dette, skal vi si, litt pretensiøse behandlingsbegrepet har gjerne vært forbeholdt det lukkede rom i relasjonen mellom to mennesker; fagmannen og pasienten. Fagmannen med brillene og notisblokken- pasienten liggende på sofaen berettende om sitt liv. Vi aner bare konturene av alle subtile symbolene, drømmetydningen og projeksjonene som foregår mellom de to presonene involvert i dramaet. Etter hvert har jeg fått en forståelse av at behandling har noe med mål og midler å gjøre. Den har mye systematikk og struktur innebygget i seg, og viktigst av alt; den har noe med kommunikasjon og dernest relasjon og gjøre. Og når vi igjen understreker at systematikk og struktur står i nært slektskap med forutsigbarhet, begynner vi å nærme oss begrepet trygghet. Etter min oppfatning er trygghet det grunnleggende fundament for læring og vekst i alminnelighet (Koritzinsky, 2007:33-34).

Skolen i dag sliter med en del strukturelle problemer som så mange andre store organisasjoner. Det blir lett uoversiktlig da det er store utskiftninger i personalet, store elevgrupper som fort kan medføre ”usynlige elever”. Det er et økende krav til ansvar for egen læring, og læreren har ikke lenger den samme rollen ovenfor sine elever som tidligere. Læreren har nå inntatt en rolle som veileder, noe som i større grad vanskeliggjør en nær relasjon mellom lærer og elev. En arena som dette passer svært dårlig for elever som trenger forutsigbarhet og faste rutiner, personal som fremmer nære relasjoner og tett oppfølging, noe det viser seg at skolevegrere har et stort behov for. Disse betingelsene kan bare gjennomføres dersom de er kontrollerbare og systematisert, og det er per i dag ikke forutsetninger for å kunne gjennomføre en slik påvirkning i normalskolen. For elevene som faller utenfor organiseringen i normalskolen vil en behandlingsskole som tilrettelegger for behandling av en problematikk være nødvendig (ibid).

En behandlingsskole vil kunne tilby elever med psykiske vansker, som skolevegrere, en oversiktelighet normalskolen ikke kan tilby i like stor grad, siden behandlingsskolen er en mye mindre organisasjon. Dette medfører at man kan få en mer rutinemessig struktur som igjen vil bringe med seg trygghet. Behandlingsskolen har fast personal som til en hver tid har oversikt over elevenes situasjon og utvikling. Dette medfører nære relasjoner mellom de ansatte og elevene, noe som igjen gjør det lettere å arbeide mot en felles målsetting. Nære

relasjoner bringer i tillegg med seg en opplevelse av trygghet og trivsel. En terapeutisk effekt kan forventes dersom man følger de nevnte prinsippene sett i forhold til tradisjonell behandling av psykisk syke. Det essensielle i denne forbindelse blir at behandlingsskolen bygger undervisningen på nettopp disse sentrale behandlingsprinsippene i sin skolehverdag. Det er ingen hurtigvirkende behandlingsmetode som kan brukes for å bygge opp en bedret funksjon og selvtillitt hos en skolevegrer. Det å være tålmodig og legge grunnlaget stein for stein så man bygger opp en solid grunnmur av mestringsopplevelser og selvtillitt er sentralt i dette arbeidet. Det er derfor ikke en "floodingmetode" som lar seg anvende i disse tilfellene. I tillegg har de pedagogiske prinsippene en effekt i seg selv (ibid). Disse pedagogiske undervisningsprinsippene kan for eksempel være å bygge undervisningen på elevenes egne erfaringer. Et slik prinsipp tar utgangspunkt i elevenes ståsted, og minsker gapet mellom ny kunnskap og elementær, allerede tilegnet kunnskap gjennom å ta fatt på noe elevene klarer å forestille seg og forholde seg til. Dewey var en sentral bidragsyter i reformpedagogikken som kom med dette undervisningsprinsippet (Dale, 2002).

"Reformpedagogikken tar sitt utgangspunkt i barnet og eleven, i elevenes hverdagskunnskaper og subjektive erfaringer og tilpasser undervisningen til dem (Dale, 2002:231).

Et annet viktig pedagogisk prinsipp som bygger på struktur i undervisningen er å få elevene til å forstå det fundamentale/grunnleggende. Dette gjør faget mer interessant og lettere å forstå for elevene. Videre er det viktig for lærere å sette detaljene inn i en strukturert mønster slik at kunnskapen ikke glemmes så lett. Ved gjentakelser blir det lettere å kjenne dra paralleller mellom gammel og ny kunnskap. Gjennom å ha en tydelig struktur i undervisningen vil det være lettere å minske gapet mellom avansert og elementær kunnskap. Ved å ha lært noe grunnleggende før, vil det være lettere å lære det igjen senere, i en annen form, i andre fag og områder (Bruner, 2002).

Pedagogikken bygger stadig opp under egostyrkingen til elevene gjennom ressurs og mestringsfokusering. Skolevegrere sliter ofte med en dårlig selvtillit, noe som ofte gjenspeiler seg i deres skoleprestasjoner, samt deres sosiale interaksjon. Det vil derfor være viktig å sette fokus på elevenes selvtillitt. Pedagogikkens styrke i forhold til psykiatrien og psykologien er at den ikke fokuserer på lidelsen, men tar utgangspunkt i elevenes ressurser

og bygger videre på disse. Samtidig vil en lærer ved en behandlingsskole kunne ta hensyn til elevenes sårbarhet.

”Den ego-støttende virksomhet er altså et fellestrekk ved psykiatrisk og pedagogisk behandling” (Koritzinsky, 2007: 34).

Hovedmålet med et opphold på en behandlingsskole som jobber med skolevegrere er å få til et regelmessig skoleframmøte, økt faglig fremgang, økt trivsel i forhold til skolefag samt en generell bedret psykisk helse. Oppholdet i behandlingsskolen domineres av ulike faser. Den først tiden omhandler en skjerming av de nye elevene for å gjøre dem trygge på sine nye omgivelser og nye lærere og personer de skal forholde seg til. Når ungdommen føler seg klar for det går man over i oppbyggingsfasen. Arbeidet her består av å bygge opp elevenes både faglige og sosiale mestringsevne. Deretter settes fokuset på øving og utprøving. Hele prosessen er tidkrevende, og elevene gjennomgår en tøff og lang prosess før de tilbakeføres til hjemskolen eller over på videregående (Koritzinsky, 2007).

2.9 Involvering av andre personer i ungdommens terapi

For at man skal ha suksess med terapien kan det være hensiktsmessig å involvere andre. Involveringen kan være indirekte eller direkte. I enkelte terapi programmer involverer man andre på samme alder som ikke har angst til å hjelpe barn som er ekstremt sjenerte eller har sosial fobi for å øve på det man har lært i terapi. Dette er kaldt venespleising, og det har vist seg effektivt fordi barn som er veldig sjenerte blir ofte usynlig for de jevnaldrende. Det er ikke nødvendig at den hjelpende personen vet alt om diagnosen til den andre, bare at vedkommende sliter mye med sjenerthet (Kearney og Albano, 2000).

2.10 Medikamentell behandling

Medikamentell behandling brukes også i forbindelse med angstbasert skolevegring. På dette feltet pågår en diskusjon om medisinerbruk er forsvarlig dokumentert i forskningen, eller om bruk av medisiner i skolevegringstilfeller bare burde forekomme som en del av et større behandlingsopplegg, eller som behandling av tilleggstilstander (Ingul, 2005). Medikamenter utskrives med stor forsiktighet da de kan være både vanedannende i tillegg til at de kan svekke effekten av forskjellige former for terapi, det er derfor viktig at medikamentell

behandling ikke står alene, men i tillegg til annen form for terapeutisk behandling og i tett oppfølging av behandler (Martinsen, 2000).

I tilfeller der det er snakk om angstbasert skolevegring vil det ikke være urimelig å anta at angstmedikamenter med dokumentert effekt også vil kunne fungere som et godt supplement i behandlingen av engstelig- deprimerte skolevegrere (Ingul, 2005). Årsaken til at barn og ungdom utvikler skolevegring kan være så mange, og det kan utarte seg forskjellig på bakgrunn av deres kliniske tilstand, familiedynamikk og skolesituasjon. For å møte denne utfordringen anbefaler King og Bernstein (2001), et bredt spekter av behandling på individuelt plan, når det gjelder terapi, og i tillegg ta i bruk ressurser rundt barnet på flere nivå. Både skole, foreldre, miljøterapeuter, sosial trening, og tilrettelagt skole og undervisning vil være områder det må fokuseres på. Når det gjelder både medikamentell behandling og annen behandling og arbeid med skolevegrere påpeker de at det vil være viktig å se denne atferden i sammenheng med angstproblemet. Hvordan angsten utarter seg i hvert enkelt tilfelle vil spille inn på håndteringen av behandlingen (King og Bernstein, 2001).

Vi velger derfor videre å fremheve familierapi da King og Bernstein ovenfor påpeker viktigheten av å benytte seg av, og fokusere på ressurser rundt barnet. Da familien er den instansen som, som oftest står nærmest barnet/ ungdommen, samt at familiens struktur og familiemedlemmenes interaksjon direkte kan være en del av problematikken rundt vegringen, velger vi videre å ta for oss familierapi som en viktig behandlingsform. I tillegg ser vi familiens funksjon og involvering er et sentralt område de jobber med på Sogn behandlingsskole.

2.11 Familierapi

Familien er et sted man kan søke, og få blant annet beskyttelse, kunnskap, oppdragelse og struktur både i hverdagen og i livet. Familien har også en viktig rolle når det gjelder å bygge opp under barnets selvforståelse (Kauffman, 2001). Familier deler en hverdag, og er derfor sentrale personer i hverandres liv. Det kan derfor lett oppstå problemer og uoverensstemmelser man ikke selv klarer å finne løsningen på, eller kanskje merke er der før noen utenforstående får innsyn i hvordan familiemedlemmene samhandler med hverandre.

Det som ofte gjør at personer ikke klarer å finne en løsning på problemene er nettopp at de ikke klarer å se sin egen rolle og deltakelse i problemene. Alle parter har lett for å fokusere på hva som er vanskelig med alle andre, og det er da vanskelig å oppdage de mønstrene som har dannet seg og som er med på å opprettholde problemene. Familieterapi er en viktig tilnærmingemetode for behandling av barn og unges mentale problemer der man setter fokuset på familiemedlemmenes interaksjonsmønster. En del av familieterapeutens jobb er nettopp å få familiemedlemmene til å se dette, og hjelpe dem til å oppdage de uheldige interaksjonsmønstrene (Nichols og Schwartz, 2005). Rutter og Taylor påpeker også denne gjensidige påvirkningen familiemedlemmer har på hverandre, og hvor viktig familien er i hvert enkelt individs liv. Barnet/ ungdommen kan ikke løsrives fra familiens kontekst. Å fokusere på familiens funksjon og samhandlingsmønster kan være vel så virkningsfullt når det gjelder forståelsen av personers forandring i atferd som et ensidig fokus på hvert enkelt individ (Rutter og Taylor, 2002).

Gorell Barnes summerer målene for familieterapi på denne måten:

"It examines current context, what is going on in people's lives now as well as earlier. It listens to the ways in which current relationships, as well as former relationships, come to form patterns and conversations in people's minds and therefore influence their daily beliefs and practices (Rutter og Taylor, 2002:968).

En annen bred definisjon på hva familieterapi er, finner vi hos Alan Carr:

"Family therapy is a broad term given to a range of methods for working with families with various bio psychosocial difficulties" (Carr, 2006:3).

Han påpeker i likhet med Nichols og Schwartz bredden og variasjonen på fagfeltet, noe som gjør det vanskelig å gi en mer spesifikk definisjon eller forklaring på hva terapien går ut på.

Familiens struktur alene ser ut til å bidra relativt lite til barnets emosjonelle og atferdsmessige utfordringer og problemer. Familiemedlemmene befinner seg i en gjensidig påvirkning. Barna påvirker foreldrenes atferd så vel som at foreldrene påvirker barnas atferd og holdninger. Kauffman beskriver en autoritær disiplin innad i familien foreldre kan

benytte seg av som vil kunne støtte opp under barnas prestasjoner og vil kunne bidra til en suksessfull skolegang:

- Foreldrenes engasjement på et høyere nivå når det gjelder verbal interaksjon med deres barn.
- Foreldre er klare og tydelige når det gjelder forventinger til barnas prestasjoner.
- Foreldrenes opprettholdelse av et varmt og oppmuntrende forhold til deres barn.
- Foreldrenes bruk av en autoritær rolle og familiedisiplin som betyr en rolle som har oversikt og kontroll, er direkte og tydelig, veiledende, kjærlig og støttende.
- Foreldrenes tro på barnets evne til å lære å utvikle seg (Kauffman, 2001).

Utfordringen i å beskrive de grunnleggende teknikkene i familierapi er at hver modell er forskjellig på nesten hvert aspekt og hver fase i behandlingen. Videre vil vi derfor kort beskrive noen stadier de fleste former for familierapi gjennomgår som et rammeverk for klinisk praksis innen familierapi, og som et utgangspunkt og en oversikt over temaet, i samsvar med Nichols og Schwartz (Nichols og Schwartz, 2005).

Den første telefonsamtalen

Den første kontakten mellom terapeuten og familien skjer ofte per telefon, og målet er å få en oversikt over hvilke problemer familien sliter med og å fastsette tidspunkt og arrangere det første møte (ibid).

Det første intervju

Ved det første møte, som kalles det første intervju, ønsker man å bygge opp en allianse med familien så vel som å samle informasjon for å kunne utvikle en hypotese om hva som er med på å opprettholde problemene. To typer informasjon er spesielt viktig: løsninger som ikke fungerer og spesielle overganger i deres livssyklus. Terapeuten utforsker familiens interaksjon ved å spørre hvordan familiemedlemmene forholder seg til hverandre og ved å invitere dem til å diskutere problemene i timen (ibid).

Den tidlige fasen i behandlingen:

Denne fasen av behandlingen tar for seg å utbedre og klarere den første hypotesen om hva som opprettholder problemene i familien, og begynne å jobbe med å løse dem. Fokuset endres fra alliansebygging til å utfordre holdninger, handlinger og antakelser. Et stikkord for en form å jobbe i denne fasen kan være ”press for forandring”, en annen måte kan være en rolig balansert terapeuts oppfordring til å slutte å skyldre på hverandre og heller se på sin egen reaksjon. Det viktige er ikke nødvendigvis hvordan de forskjellige terapeutene jobber, men fasens forpliktelse til å jobbe med problemenes kjerne for å bedre situasjonen (ibid).

Mellomfasen av behandlingen:

Store deler av mellomfasen består av arbeidet med å få familiemedlemmene til å uttrykke seg selv og å oppnå en gjensidig forståelse fra de andre familiemedlemmene. Terapeutens rolle er i denne fasen litt tilbaketrukket for at familien skal lære seg å snakke sammen og å løse konflikter også etter at terapien er avsluttet. Terapeuten tar ofte en observerende rolle og tiltrer når samtalen står fast ved å påpeke hva som gikk galt i samtalen, eller oppmuntrer dem til å fortsette. I disse samtalene er det vanlig at familiemedlemmene kommer i en forsvarsrolle og føler seg angrepet, og av den grunn reagerer med angst. Når dette skjer er det viktig at terapeuten bryter inn og hjelper familiemedlemmene til å takle angsten, og lærer dem å vise forståelse for hverandres synspunkt, for å kunne unngå lignende destruktive samtaler videre. Hovedpoenget her er altså å komme forbi det stadiet der de beskylder hverandre, og heller takler å snakke med hverandre om hva som er sårt og vanskelig (ibid).

Avslutningsfasen:

Avslutningen av behandlingen finner sted til forskjellig tid ettersom hvilken terapeut som behandler, og dermed hvilket teoretisk grunnlag han eller hun jobber etter. Men de aller fleste familierapeuter avslutter behandlingen når de føler familien er rede for det og at de har nådd et vendepunkt i forhold til problemstillingen. I tillegg spiller det også en rolle hva familien mener om å avslutte behandlingen, og når familien føler at de har oppnådd det de kom for. Det fokuseres på hva familien har lært og oppnådd når det gjelder å uttrykke seg, snakke om vanskelige problemer, forståelse ovenfor hverandre, og hvordan de kan fungere bedre sammen som familie. Det kan være nyttig å få familien til å bidra med å forutse hvilke

problemer som kan dukke opp i fremtiden når behandlingen er avsluttet, og diskutere og legge en plan sammen med dem om hvordan de skal kunne håndtere disse utfordringene. Det er i tillegg vanlig praksis å ha litt kontakt med familien etter noen uker for å sjekke hvordan det går via for eksempel telefon, brev eller en kort samtaletime. Familiene setter som regel pris på en sånn oppfølging, og det vil gi terapeuten en større visshet om terapiens virkning (Nichols og Schwartz, 2005).

2.12 Tilbakeføringsprosessen:

Når tiden er inne for at en elev kan tilbakeføres til hjemskolen eller til en ny skole er samarbeidet mellom skolen og behandlingsskolen meget viktig. Det er også viktig at foreldrene og skolen opparbeider et godt samarbeid seg imellom også.

Det er viktig at de lærerne som har en elev med vegringsproblematikk i klassen ikke bare tenker at denne eleven må vi få til å tilpasse seg vår skolekode, men kan gå inn i seg selv og tenke hvordan skal vi kunne tilrettelegge for denne eleven. Hva er det eleven sliter med og som vi på skolen kan være en del av å løse, og hva slags problemer, utfordringer kan denne eleven møte på skolen, og som vi kan bidra med å forebygge (Berg, 1996).

Det er viktig at alle som er involvert i tilbakeføringen av en elev bidrar og samarbeider tett over en lengre periode slik at man unngår tilbakefall. Det kan være lurt å lage en intervensjonsplan for å få eleven til å møte opp jevnlig. Man kan for eksempel:

- Gi eleven støtte på skolen på grunn av deltakelsesproblemer
- Lage et sosialt treningsprogram, fordi eleven kan ha vanskeligheter med å skaffe seg venner.
- Diskutere med foreldrene hvordan de i samarbeid med skolen kan bidra til å hjelpe ungdommen til å gå regelmessig på skolen
- Diskutere med de ulike lærerne ungdommen skal ha for hvordan man kan tilrettelegge for en tilbakekomst.
- Evaluere utfallet av intervensjonen (ibid).

En ting er å føre en ungdom tilbake til hjemskolen hvor eleven allerede er kjent, en annen utfordring kan være hvis ungdommen for eksempel skal begynne på ny skole, eller har en naturlig overgang til videregående. Det er da viktig at eleven i god tid i forveien kan bli kjent med den nye bygningen, før de skal begynne i den nye klassen. Dette er noe som man kan gjøre noen dager i forveien i samarbeid med for eksempel skolerådgiveren. Det kan være viktig å gå nøye igjennom hvor de ulike tingene befinner seg som for eksempel skap, biblioteket, toalettet, kafeteria, nødutganger osv. Elever med skolevegringsproblematikk bekymrer seg ofte over det å gå seg bort å virke dumme, så det å ta dem med rundt i skolebygningen før de begynner er viktig for å minske angst, bedre selvtiliten og man kan forhindre tilbakefall. Det kan også være viktig at eleven i god tid får informasjon om eventuelle kurs eller valgfag man kan velge slik at foreldrene og eleven kan sette seg ned å planlegge hvordan man best kan legge til rette for dette (Kearney og Albano 2000).

2.12.1 Unngåelse av tilbakefall

En elevs tilbakefall til å vegre seg for å gå på skolen, kan ofte forekomme ved endt ferie, som for eksempel sommerferien som er en lang ferie. I slike lange opphold vil eleven ha god tid til å falle tilbake på tidligere dårlige vaner. Det hender ofte at de gode vanene, og det man har trent på i terapien har blitt lagt til side i ferien eller de har blitt glemt. Det er derfor viktig at foreldrene har ungdommen i en slags skole hverdag selv om det er ferie. Med det menes at man prøver å komme opp til samme tid på morgningen, man har de samme rutinene, og at man også legger seg til vanlig tid. Dette vil bidra til at ungdommen forsetter å ha den samme mengden med søvn og kroppen opprettholder den samme rytmen. Har ungdommen en lang ferie som for eksempel sommerferie er det klart at også ungdommen skal ha ferie, men man anbefales da og begynne noen uker før for å "trene" inn de gode rutinene (Kearney og Albano, 2000).

Det er også viktig at foreldrene oppfordrer ungdommen i løpet av sommerferien og delta i aktiviteter utenfor hjemmet med andre ungdommer. Dette vil hjelpe ungdommen å trene på sosiale ferdigheter og hvordan man skal takle sin egen angst (Ibid)

Det er viktig at lærerne hele tiden følger med på ungdommens humør og motivasjon, og rapporterer umiddelbart tilbake til foreldrene eller behandlere hvis man ser forandringer. Dette fordi det er så utrolig viktig å komme tidlig på banen for å rette opp eventuelle

vanskeligheter og tilbakefall. Man ser at elever som har tilbakefall kan bli deprimerte og føle at det ikke nytter, dette kan også gjelde foreldrene, men det er viktig å ha i bakhodet at det er vanlig med små glipper, men at man da går tilbake til rutinen og det man har lært i behandlingen og jobber videre (ibid).

3. METODE OG GJENNOMFØRING AV STUDIEN

I dette kapittelet vil vi beskrive den metoden vi har valgt som grunnlag for studien. Vi vil herunder redegjøre for hvordan undersøkelsen ble gjennomført samt utvalget som ligger til grunn. I tillegg beskrives metodiske og etiske betraktninger knyttet til studien.

3.1 Metoderefleksjoner og tilnærming

Det kvalitative forskningsintervju er en av flere forskningsmetoder (Fog, 1997). Formålet med det kvalitative forskningsintervju er gjennom samtale og prøve å få innsikt i den intervjuedes verden gjennom deres eget perspektiv. Det er nettopp på grunn av at det kvalitative forskningsintervju har samtaleformen som struktur at man kan få et innblikk i intervjupersonens dagligliv. Metoden forsøker ikke å kvantifisere, men innhente den unike kvaliteten, og gå i dybden på de enkelte fenomenene. Det kvalitative forskningsintervjuet har særlig til hensikt å få informasjon om intervjukandidatenes tolkninger og meninger om fenomenene de beskriver. Forskningsintervjuet er en spesifikk form for samtale som også involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Intervjueren følger en tidligere utarbeidet intervjuguide, og tolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på gjennom hele intervjuet, og i etterkant. Intervjuguiden er kategorisert etter temaer man ønsker å få innsikt i. Det er ikke stramt strukturert, men heller ikke et fullstendig ikke-styrende intervju. Et vellykket forskningsintervju kan oppleves som svært nyttig også for intervjukandidaten, da de gjennom denne prosessen kan oppleve ny innsikt i sin egen livssituasjon (Kvale, 2006).

Som grunnlag for det kvalitative forskningsintervju valgte vi en form for delvis strukturert intervju. Ifølge Johannessen og Tufte, beskrives ulike former for intervju innen kvalitativ metode; ”strukturert intervju, delvis strukturerte intervju eller ustrukturerte intervju” (Johannessen og Tufte, 2002). Vår metodiske innfallsvinkel er en åpen, men strukturert intervjuform hvor intensjonen er å kunne få tak i intervjuobjektets perspektiv og forståelse.

Steinar Kvale (1997), påpeker viktigheten av å få frem betydningen av menneskelige erfaringer og deres opplevelse av verden rundt seg gjennom det kvalitative forskningsintervju (Kvale, 1997). Og det er nettopp de ansattes erfaringer, syn på

skolevegring vi er ute etter. Hovedformålet er altså å prøve å fange de ansattes perspektiv på skolevegring, og hva de anser som virkningsfulle tiltak i den forbindelse.

Formålet vil også være vitenskapelig, og det innebærer at produktet, altså den ferdige undersøkelsen, underkaster seg visse krav og kriterier for validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som vi vil komme tilbake til under avsnitt 3.6.

3.2 Forberedelse: Omtanke og selvransakelse

Ved gjennomføringen av et forskningsintervju skriver Fog (1997), om at det først og fremst kreves en omtanke, og med det mener hun en forberedelse som tar sikte på undersøkelse av eksisterende empiri og teori på det aktuelle området. Man må ha det helt klart hvilket perspektiv man ser saken ut fra og hva slags perspektiver man ser i den (Fog, 1997).

Det er ikke bare intervjuet som må forberedes det er også viktig at man forbereder seg selv til en slik situasjon. Fog beskriver dette som selvransakelse. Med det menes at man skal ha et blikk som er rettet utad, ut til saken, ut til virkeligheten som man ønsker å si noe om. Og dels skal blikket rettes innad, rettes mot seg selv, rettes mot de umiddelbare og ikke reflekterende betydningene som saken har for intervjueren, og som på den ene eller andre måten berører en (ibid).

”Vi er både forskere og intervjuere, men vi er også alminnelige deltagere i det samfunnsmessige liv” (Fog 1997:18).

Vi er begge studenter som har studert pedagogikk i fem år. Dette gjør noe med oss. Vi har både fordomsfulle og fordomsfrie følelser. I ureflektert form vil disse følelsene kunne påvirke intervjuet og dermed empirien, uten at dette nødvendigvis kommer til syne.

Dette prøvde vi på forhånd å løse på den måten at vi snakket og diskuterte rundt hva vi skulle spørre om, hvordan vi skulle spørre med tanke på egne holdninger og forutgående kunnskap, og hva vi syntes var vanskelig å spørre om. Vi forsøkte på den måten å granske vårt eget engasjement i saken.

Grunnen til at vi valgte å gå så nøye igjennom denne selvransakelsen er for å prøve å forstå så mange av disse følelsene, rasjonelle som irrasjonelle, å få dem fram i lyset. Det er viktig, ikke nødvendigvis for å kvitte seg med følelsene, men for å bli bevisste på at de er der.

3.3 Design

Det kvalitative intervjudesign er et fleksibel design som er preget av gjentakelse og kontinuitet, det er ikke en design som er fullstendig lukket når det først er laget. Det at man kan justere intervjuet mens man holder på er en forventet del av det kvalitative intervjuet. Når man får innsikt i den intervjuedes oppfatning kan det hende at man vil forandre på noen spørsmål og kanskje tilføye eller utelate noen spørsmål. Det er denne fleksibiliteten ved det kvalitative intervjuet som er dens styrke. I stedet for at man strengt må forholde seg til et intervju som ikke fungerer kan man modifisere og gjøre om spørsmål underveis fordi intervjuet ikke er låst (Rubin og Rubin 1995:43).

Rent teknisk er det kvalitative intervjuet semistrukturert. Det er verken en åpen samtale eller en nøye strukturert spørreundersøkelse. Intervjuet er forbundet med en intervjuguide som fokuserer på visse temaer og som kan inneholde visse foreslåtte spørsmål. Intervjuet blir videre vanligvis transkribert, og den skrevne teksten blir sammen med båndopptakeren det materialet som blir tolket og skal gi mening (Kvale, 1996).

Vårt valg av en kvalitativ tilnærming falt nettopp på det at vi står friere til å kunne endre rekkefølge på forskningsspørsmålene underveis i intervjuprosessen (Johannesen og Tufte, 2002).

3.4 Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden

Vi ønsket gjennom intervjuguiden å stille spørsmål som lettere kunne gi oss svar på vår problemstilling og hjelpe oss å opprettholde en struktur for det videre arbeidet.

Intervjuguiden ble utformet med mange spørsmål for å få en så bred innsikt som mulig, og dermed gjøre datamaterialet så rikt som mulig. I tillegg fokuserte vi på rekkefølgen av spørsmålene for å få i gang en åpen og ledig samtale. Vi grupperte spørsmålene inn i kategorier for lettere å kunne bruke guiden og svarene i tolknings- og analysearbeidet. Vi forsøkte i stor grad å holde oss til de spørsmålene og den rekkefølgen vi hadde utarbeidet i intervjuguiden. Dette gjorde vi for å unngå å utelate spørsmål, og på den måten miste relevant informasjon, og at intervjusituasjonen skulle være så lik som mulig for alle intervjukandidatene slik at vi kunne sammenligne svarene som ble gitt. Vi valgte og ikke tilpasse spørsmålene til den enkelte kandidat i forhold til de forskjellige yrkesbakgrunnene,

da dette er et prosjekt der de samarbeider på tvers av ulike faggrupper og fordi det prosjektet vi studerte i seg selv har en tverrfaglig overbygning. Det ville derfor på bakgrunn av vår problemstilling være interessant å se om de ulike faggruppene i prosjektet samarbeider tett og om det fremkommer gjennom spørsmålene en enighet om hverandres metoder og arbeid for å nå et felles overordnet mål.

For å kvalitetssikre intervjuguiden vår utarbeidet vi de ulike spørsmålene på bakgrunn av lest teori og empiri på det aktuelle området. Kvale påpeker viktigheten av pilotintervjuer før selve prosjektintervjuene settes i gang. Dette fordi en intervjuer utvikler en bedre forståelse for selve intervjusituasjonen og lærer i tillegg mye av en praktisk gjennomførelse.

Observasjon, teori og lytting til intervjuopptak er også viktige elementer i forberedelsen til intervjusituasjonen (Kvale, 2006).

Vi hadde prøveintervju på to av våre medstudenter som har interesse og kunnskap på området gjennom utdanning. Her fikk vi nyttige tips om hvilke spørsmål som fungerte og hvilke som måtte justeres. I tillegg fikk vi kjennskap til hvordan en intervjusituasjon kan være. På den måten var vi bedre forberedt og trygge på intervjuguiden og intervjusituasjonen.

3.5 Etikk

Vi syntes det er viktig at en del av metodedelen også omhandler etikk i forbindelse med forskning. Forskning er viktig og verdifullt, samtidig som den kan skade. Det er nettopp det å skade som man ved de etiske retningslinjene skal prøve å unngå. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som ble oppnevnt av kirke og utdannings- og forskningsdepartementet første gang 26. oktober 1990, mener at det er den enkelte forskers ansvar å ivareta forskningsetiske hensyn. Det er fire punkter som vi velger å ta med i oppgaven som vi syntes dekker de moralske og etiske prinsipper (Denzin og Lincoln, 2000:138-140).

1: Informert samtykke

I tråd med Miller og Weber tradisjonen i sosial forskning har forskningssubjektet rett på å bli informert om de handlinger og konsekvenser det innebærer ved å være med på studiet.

Subjektet må frivillig ønske å delta i prosjektet. De har krav på åpen og full informasjon. Artiklene av Nuremberg Tribunal og Deklarasjonen av Helsinki stadfester begge at subjektet må bli informert om varighet, metode, mulige konsekvenser og hensikten med prosjektet/undersøkelsen (ibid).

2: "*Deception*", lure, bedra

Ved gjennomføringen av Millgram's, (I: Denzin og Lincoln, 2000), eksperiment ble deception i forskning forkastet. Det å med viten og viljen "mislede/villede" et subjekt for å oppnå noe er moralsk forkastelig. Det er i psykologi og medisin noen ganger ikke hensiktsmessig å informere om alt til subjektet fordi man da ikke vil kunne klare å skaffe til veie den informasjonen man trenger. Det er i så måte lov å utelate deler til subjektet hvis informasjonen man kan få er til stor nytte (ibid).

3: Privathet og taushetsplikt/fortrolighet

I forhold til det etiske er det utrolig viktig at man tar forhånds regler for å passe på subjektets identitet. Fortrolighet må ses på som noe av det viktigste for å forhindre uønsket eksponering. All personlig data må sikres eller skjules og bare gjort offentlig hvis dataene er helt anonymisert. Profesjonell etikette tilsier at ingen skal komme til skade eller bli pinliggjort på grunn av dårlig forskningspraksis. På tross av at privathet og fortrolighet blir sett på som noe av det viktigste, er det dessverre slik at det man har sett at vanntett fortrolighet ikke lar seg gjennomføre. Pseudonymer og forkledde lokaler der forskningen pågår vil ofte bli gjenkjent av de på innsiden. Det er ingen grunn til å kode data hvis det ikke er en enighet eller enstemmighet om hva som er privat og hva som ikke er det (ibid).

4: Nøyaktighet

Å passe på at dataene man innsamler er korrekte er et kardinalt prinsipp innenfor sosial forskning. Å fabrikere, bedragersk materiale, forsømmelse og påfunn er alle ikke forskningsmessig etisk eller lovlig. Data som både er indre og ytre valid er det man søker å oppnå innenfor et område både eksperimentelt og moralsk (Denzin og Lincoln, 2000).

3.5.1 Våre etiske refleksjoner

I vårt tilfelle delte vi i forkant ut informert samtykke til alle kandidatene(se vedlegg 1) som omhandlet de handlinger og konsekvenser det innebar å delta i studiet. I tillegg inneholdt det informasjon om krav til frivillig deltakelse og full innsynsrett i tråd med første punkt i Denzin og Lincolns (2000), moralske og etiske prinsipper. Punkt to, når det gjelder med viten og vilje å mislede et subjekt for å oppnå noe, er det en etisk refleksjon som i vårt tilfelle ikke er like gjeldene. Vi tar for oss et aktuelt prosjekt, og beskriver dette prosjektet og finner deres syn på virkningsfulle tiltak, og det er derfor ikke av vår interesse å lure eller bedra våre informanter, men heller innhelte så korrekte opplysninger som mulig. Når det gjelder privathet og taushetsplikt var dette et utfordrende punkt siden skolen/prosjektet nevnes ved navn, i tillegg til at skolen består av få elever og ansatte, så vel som at dette er et enestående prosjekt i Norge per dags dato. Vi prøvde å løse dette på en etisk forsvarlig måte ved å informere om dette i samtykkeerklæringen. I tillegg valgte vi å ha en generell vinkling på spørsmålene i intervjuguiden slik at informantene i større grad kunne uttale seg på et generelt grunnlag, og i størst mulig grad unngå spesifikk informasjon som kan trekkes tilbake til informantene og elevene. I løpet av intervjuene kom det likevel fram informasjon om enkelttilfeller som kan gjenkjennes av andre ansatte eller på en eller annen måte involverte parter. Selv om det er læreres ansvar å ivareta elevenes anonymitet, har vi likevel valgt å ha dette perspektivet med oss når det kommer til hva som gjøres tilgjengelig for offentligheten. Av hensyn til det tredje punktet på de etiske retningslinjene, på grunn av at vi hadde et såpass lite utvalg valgte, vi derfor å ikke gjengi detaljert informasjon om utdanning og erfaringsbakgrunn til den enkelte intervjukandidat, da dette lett kunne identifisere de ulike informantene (Jfr. avsnitt 3.5). For å sikre det fjerde punktet som gjelder nøyaktig og korrekt forskning har vi valgt å ta utgangspunkt i Kvaless forståelse og sikring av validitet i kvalitative undersøkelser.

3.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

3.6.1 Kvalitetskontroll

I naturvitenskapen er kvantitative metoder betraktet som den eneste gyldige måten å innhente kunnskap på. Kvalitetstesting innenfor den kvalitative metode får et annet innhold enn i kvantitativ metode (Kvale, 2001). I følge Thagaard (1998), har begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blitt erstattet med begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Dette mener han er nødvendig på grunn av forskningens struktur og kasusenes unikheter. Thagaard mener at for å kunne oppnå en legitim kvalitativ undersøkelse kreves det en nytenkning av de eksisterende begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Thagaard, 1998). Steinar Kvale forsøker å konseptualisere generaliserbarhet, reliabilitet og validitet, slik at begrepene fortsatt kan benyttes i den kvalitative forskningen. Han kaller disse begrepene den ”moderne samfunnsvitenskapens hellige treenighet (Kvale, 2001).

Ved å gjøre dette påstår han ikke at det finnes en universell sannhet, men støtter seg til muligheten til en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet, med fokus på hverdagslivet og personlige erfaringer. Denne holdningen bygger på et moderat postmodernistisk vitenskapssyn. Pålitelige observasjoner, gyldige argumenter og generalisering fra en situasjon til en annen er en viktig del av menneskelig samhandling, og bør derfor også kunne benyttes i forskningen (Kvale, 2006).

I den hermeneutiske¹ og postmoderne forståelsesformen av tolkning til vitenskapsspørsmål, tillates det et legitimt mangfold når det gjelder tolkning av forskningsresultater. I den forbindelse blir det viktig å ha en klarhet i hvilke spørsmål man stiller, og hva man ønsker å tolke ut fra spørsmålene. Spørsmålene er med på å bestemme hva slags meninger man kan finne i teksten. Et eksempel på et slikt valg av tolkning kan være:

”er målet å komme fram til forfatterens intenderte mening, eller er målet hvilken mening teksten har for oss i dag?” (Kvale, 2006:142).

¹ Hermeneutikken har sine idéhistoriske røtter fra renessansen, der ideen om å se helheten ut fra delene, og på samme måte kunne se delene i en helhet, var tankegangen. Meningen i delene hver for seg kan bare forstås dersom de settes i sammenheng med helheten (Alvesson og Skoldberg, 1994).

I vårt tilfelle kan et eksempel på denne diskusjonen være å kunne si noe om hver enkelt lærers oppfattning av hva virkningsfulle tiltak for ungdom med skolevegring er. Vårt mål kan også være å gi en bredere tolkning av virkningsfulle tiltak gjennom de ansattes beskrivelser. Vi velger å ta utgangspunkt i en hermeneutisk forståelsesform, og vil dermed prøve å gi en bred tolkning av forskningsspørsmålene vi har stilt. Samtidig vil vi forsøke å tolke intervjuet materialet og hver kategori og enkeltdel i lys av meningsinnholdet i hele intervjuet.

Vi velger å knytte vår undersøkelse til et moderat postmodernistisk vitenskapssyn på lik linje med Kvale (2006), og benytter oss derfor av begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

3.6.2 Generaliserbarhet

I hverdagslivet generaliserer vi automatisk ved at vi tar med oss erfaringer fra en situasjon over i andre lignende situasjoner. Ut fra tidligere erfaringer forutser vi nye hendelser gjennom forventninger dannet fra tidligere hendelser eller møte med andre personer. I vitenskapen er det også et mål å kunne danne kunnskap og teorier som kan generaliseres. Det har imidlertid blitt stilt spørsmål om funnene i intervjustudier kan generaliseres på samme måte som man for eksempel gjør i naturvitenskapen, der målet er å finne universelle lover. Den humanistiske vitenskapen har gjennom tidene hatt hovedfokus på individets særegenhet (Kvale, 2006).

Dersom man ser en kvalitativ undersøkelse i lys av positivismen blir målet å finne lover om menneskelig atferd som kan gjøres universelle og dermed generaliseres. Ser man undersøkelsen fra et humanistisk ståsted blir målet å finne hver enkelt situasjon og fenomens unike struktur og logikk. I følge postmodernismen vil målet være både universell kunnskap i tillegg til at det fokuseres på kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet når det kommer til menneskelig forskning innenfor disiplinen psykologi. Man beveger seg dermed fra generalisering til kontekstualisering (ibid).

I vår undersøkelse er vi ute etter en generell kunnskap om tiltak som kan fungere i arbeidet med ungdom med skolevegring. Spørsmålet blir om det er aktuelt å kunne generalisere våre funn? Det eksisterer ingen kontrollgruppe, ei heller er det tenkt å gjennomføre en etter -

undersøkelse i prosjektet vi tar for oss, men vi vil åpne for muligheten for leseren til å kunne sammenligne funnene med lignende kasus.

I vårt tilfelle vil vi benytte oss av Stakes (I: Kvale, 2006), analytiske generalisering basert på kasus-studier.

”Det kvalitative kasus-studiet kjennetegnes av at forskeren bruker mye tid på stedet. Han eller hun er personlig i kontakt med kasus-studiens aktiviteter og operasjoner, og reflekterer over, og reviderer meningen med det som skjer” (Kvale, 2006:161).

Stake tar for seg tre former for generaliserbarhet, og vi velger en analytisk generaliseringsmetode som vi mener passer best til vår undersøkelse. Denne formen for generaliserbarhet vil inneholde en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene i vår undersøkelse kan generaliseres til andre lignende kasus. Den bygger på en analyse av likheter og forskjeller mellom to situasjoner. Forskeren baserer generaliseringspåstandene på ”assertorisk logikk”, altså gjennom argumentasjoner for påstander og funn i undersøkelsen, og knytter dette igjen opp mot gjeldende teori (ibid).

”Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne å selv bedømme generaliseringens holdbarhet” (Kvale, 2006:162).

I vårt arbeid har vi ikke sammenlignet to spesifikke situasjoner/tilfeller. Vi vil derfor snakke om generaliserbarheten av våre funn på Sogn gjennom å se på muligheten for om deres arbeid med ungdom med skolevegring; og hva som viser seg å være virkningsfulle tiltak i dette prosjektet, kan være aktuelle og virkningsfulle tiltak for framtidige, lignende tverrfaglige prosjekt, eller lignende kasus, altså angstbaserte skolevegrere. Det blir dermed opp til leseren å ta denne vurderingen; om våre funn av virkningsfulle tiltak kan sees på som nyttige funn i arbeid med skolevegrere utover det aktuelle prosjektet vi har tatt for oss gjennom en vurdering av oppgavens validitet.

Når det gjelder Stakes (I: Kvale, 2006), definisjon av kasus-studier, kan det være en svakhet at ikke vi har fulgt våre intervjukandidater i deres daglige virke på Sogn. Men vi føler at vi fikk god kjennskap til deres hverdag gjennom våre personlige møter med dem, og gjennom detaljerte og innholdsrike beskrivelser i intervjusituasjonen.

3.6.3 Validitet

Validitet omhandler begreper som sannhet og kunnskap. "Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. En valid slutning er basert på korrekte premisser" (Kvale, 2006:165). Man finner ulike definisjoner på validitet i ulike bøker, og ettersom hvilket teoretisk ståsted man befinner seg på. Dersom man leter i samfunnsfaglige lærebøker kan man finne både vide og snevre definisjoner. Hvis man har et positivistisk syn på validitet omfatter validitetsspørsmålet kun det som er målbart og kan bevises. I et slik syn vil den kvalitative forskningen være ugyldig da den ikke kan vise til tall. Derfor har man i den kvalitative forskningen valgt å tolke validitet i en bredere forstand:

"I en bredere tolkning har validitet å gjøre med hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om" (Kvale, 2006:166).

Valideringen avhenger av hvordan man utfører undersøkelsen, og det er tre kriterier som i følge Kvale sikrer dette og kan benyttes som forskningshåndverk, og som vi i vår undersøkelse også vil benytte oss av:

1. Å validere er å kontrollere

Man må hele tiden sjekke funnene gjennom å kritisk vurdere å kontrollere sine tolkninger, og underveis til stadighet uttrykke sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som foretas. Validering er ikke i følge Glaser og Strauss en produktkontroll, verifikasjonen er flettet inn i hele forskningsprosessen.

"Det foretas kontinuerlige kontroller av funnenes tilforlatelighet, sannsynlighet og troverdighet" (Kvale, 2006:168).

2. Å validere er å stille spørsmål

Man sikrer validiteten gjennom spørsmålene som stilles. Det er av vesentlig betydning å få svar på hva og hvorfor før spørsmålet om hvordan stilles. Dette vil si at undersøkelsens innhold og hensikt kommer før metoden som anvendes. I hvert enkelt tilfelle må intervju kandidatens utsagn vurderes. Utsagnene kan kritiseres for å være usanne, så denne vurderingen gjennom prosessen kan være avgjørende for undersøkelsens gyldighet (ibid).

3. Å validere er å teoretisere

Man må også ha en teoretisk forståelse som ligger til grunn for undersøkelsen, og kontinuerlig vurdere funnene opp mot teorien, for å vite om metoden undersøker det den skal undersøke.

”Når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment å undersøke, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes” (Kvale, 2006:170).

”Oppfatningen av validering som et håndverk, og som kommunikasjon og handling, fortrenger ikke betydningen av presise observasjoner og logisk argumentasjon, men leder til et bredere sannhetsbegrep innenfor samfunnsforskningen” (Kvale, 2006:177).

3.6.4 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler konsistensen av forskningsfunnene. Den refererer til undersøkelsens stabilitet over tid, og dens stabilitet ovenfor andre metoder benyttet i tilsvarende undersøkelser av andre forskere (Postholm, 2005). Vi vil ta for oss reliabiliteten i vår undersøkelse på intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet.

1: Intervjustadiet

Reliabiliteten på intervjustadiet vektlegger bruken av ledende spørsmål. Med ledende spørsmål mener vi at selve spørsmålsformuleringen kan være førende, så vel som intervjuerens kroppsspråk og egne verbale respons, og kan dermed påvirke svarene som er gitt, og i tillegg vil dette kunne påvirke senere svar. Intervjustudier kritiseres ofte for at resultatene av undersøkelsen skyldes ledende spørsmål. Det er derfor viktig for intervjueren å være bevisst sine egne holdninger og sin verbale framtoning. På den andre siden er det kvalitative intervjuet særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål. Ved å være bevisst bruken av ledende spørsmål vil man kunne styrke intervjusvarenes reliabilitet, i tillegg vil dette spille inn på verifiseringen av intervjuerens tolkninger (Kvale, 2006).

I gjennomførelsen av våre intervjuer merket vi forskjell på responsen fra de ulike kandidatene, og hvor lett eller vanskelig det var å holde samtalen i gang på enkelte spørsmål. Dette medførte at det i enkelte tilfeller ubevisst ble stilt ledende spørsmål, som kan ha hatt

en innvirkning på kandidatenes svar. Et eksempel på dette var da intervjueren repeterte svaret til kandidaten med overraskelse og en viss skepsis i tonefallet. – Intervjukandidaten: *”Vi får ingen veiledning”*, - intervjueren: *”Får dere **virkelig ingen** veiledning?”*. Dette kan ha gitt kandidaten et inntrykk av at vi forventet et annet svar, og kan eventuelt ha farget vedkomnes videre besvarelse. Samtidig benyttet vi oss som intervjuere bevisst av ledende spørsmål noen ganger for å kontrollere at vi forstod kandidaten riktig. Som for eksempel *”Mener du med dette...?”*, og *”forstår jeg deg riktig når du sier...?”* Disse eksemplene er i tråd med Kvaales (2006), syn på- og bruk av ledende spørsmål i dybdeintervjuer.

2: Transkripsjonsstadiet

Det er en rekke problemer knyttet til å skrive den muntlige samtalen fra lydopptak over til skriftlig form. Man kan høre og tolke svarene som gis på forskjellig måte, og dermed vil den skrevne teksten bære preg av tolkningen til den som transkriberer. Slike tolkningsvurderinger kan være: Når slutter en setning? Når er det pause? Hvor lang til må det gå før stillhet blir til en pause? Noen velger å skrive mer ordrett og bruker mer skjønn i transkriberingsarbeidet, mens andre skriver ned bare det som er klart og tydelig. I tillegg er det i dag vanlig at forskeren selv ikke foretar transkripsjonsarbeidet, noe som kan ha en negativ innvirkning på transkripsjonsreliabiliteten (Kvale, 2006).

I vårt transkripsjonsarbeid valgte vi å fordele intervjuene likt mellom oss. Dette medførte at vi individuelt transkriberte to intervjuer hver. Dette kan ha medført en svakhet i transkripsjonsreliabiliteten når det da kun er en som tolker lydbåndopptaket. Samtidig var vi begge tilstede under alle intervjuene, og kunne dermed kontrollere hverandres transkripsjonsarbeid, og at vi hadde forstått kandidatene likt ut fra den faktiske intervjusituasjonen. I tillegg vil vi påpeke at reliabiliteten styrkes ved at vi selv har foretatt transkriberingen.

3: Analysestadiet

Kontrollen på analysestadiet foretas i stor grad kun av forskeren selv, og det store kildematerialet som forskeren bygger sine tolkninger på vil ikke i like stor grad være tilgjengelig for leseren av undersøkelsen. Det er to måter forskeren kan styrke reliabiliteten på analysestadiet på. 1: Flere tolkere, 2: Redegjørelse for prosedyrer.

Flere tolkere kan brukes på det samme intervjumaterialet for å hindre partisk subjektivitet. Redegjørelsen for prosedyrer innebærer at forskeren presenterer eksempler fra materialet som er tolket gjennom transkripsjonen, og vil på denne måten tydeliggjøre sin egen analyseprosess (Kvale, 2006).

Reliabiliteten i analysestadiet styrkes i vår undersøkelse gjennom at vi er to som kan tolke og diskutere det samme intervjumaterialet. Videre har vi i kapittel 4, valgt å eksemplifisere fra kildematerialet gjennom sitater. Dette gjør vi for å kunne vise til hva vi tolker og analyserer ut i fra, og på den måten tydeliggjøre ovenfor leseren vår analyseprosess.

3.7 Utvalg

Utvalget i vår undersøkelse består av lærere, psykologer og miljøterapeuter som har erfaring fra arbeid med ungdom med skolevegring. Vi er ute etter de ulike erfaringene de respektive faggruppene har på området, for å få en bredde i undersøkelsen. Det er helhetstenkningen i undersøkelsen som vil ligge til grunn for våre slutninger. Vi har derfor valgt å legge undersøkelsen til Sogn behandlingsskole for å få kandidater med en rik erfaring på området. Dette er også den eneste behandlingsskolen i Norge som har satt skolevegring på agendaen, og er derfor den eneste skolen med et så omfattende tilbud for ungdom med skolevegring.

3.7.1 Utvalgskriterier

Vi ville undersøke hvordan man arbeider med ungdom med skolevegring, og hva som ansees som virkningsfulle tiltak. Det var derfor naturlig for oss å henvende oss til Sogn behandlingsskole, da de har et pågående skoletilbud for ungdomsskoleelever med skolevegring.

I et kvalitativt intervju er det spesielt to forhold som bør oppfylles i henhold til variablene. De skal være både relevante for studiens teori og hensikt, i tillegg til at de skal være så konkrete at man kan se hensikten med at nettopp disse variablene har blitt brukt i resten av undersøkelsen (Trost, 1997). Utvalget ble valgt på bakgrunn av aldersgruppen prosjektet behandler, ungdomsskoleelever. Det viser seg i faglitteraturen at skolevegring blant annet toppe seg i ungdomsskolealder, så vel som ved skifte fra for eksempel barneskole til

ungdomsskole. Man kan også se en økt tendens ved bytte av skole, i etterkant av ferier og sykdom (Kearney, 2001). De yngste elevene er utelatt i denne studien.

Når det gjelder utvalget ønsket vi intervju kandidater med ulike bakgrunn og funksjon i prosjektet. Årsaken til dette var at vi ønsket å få en forståelse av hvordan de samarbeider på tvers av faggruppene, og for å få en bredde i erfaringsgrunnlaget til variablene, samt en helhetsforståelse av prosjektet.

3.7.2 Frafall

Vi kontaktet seks kandidater på Sogn behandlingsskole og fikk positiv respons fra fire av disse. Vi vurderte å eventuelt kontakte to kandidater til for å få et større materiale, men valgte å benytte oss av de fire, da vi under intervju prosessen så at informasjonen vi fikk var veldig omfattende og utfyllende nok for vår problemstilling. Vi vurderte derfor at materialet vi hadde var rikt nok innenfor rammen av denne studien. I tillegg hevder Trost at man i kvalitative intervjuer kan begrense seg til fire til fem intervjuer. Dersom man benytter seg av for mange variabler i et kvalitativt intervju kan man lett få et uhandgripelig og uoversiktlig materiale å arbeide videre med. Trost mener at kvaliteten på intervjuet er mer relevant enn mengden av intervjuer (Trost, 1997).

3.8 Det faktiske intervjuet

I vår intervjuguide hadde vi utfyllende spørsmål om utdanning og erfaringsbakgrunn. Kandidatenes utdanning og erfaringsgrunnlag forteller oss noe om deres bakgrunn i forhold til arbeid med skolevegrere.

På grunn av et såpass begrenset utvalg velger vi å ikke gjengi detaljert informasjon om utdanning og erfaringsbakgrunn til den enkelte kandidat, da dette lett kan identifisere de ulike informantene. Av hensyn til etiske retningslinjer jfr. Kap 3 og informantenes anonymitet velger vi derfor å her beskrive informantenes bakgrunn på et generelt grunnlag for at leseren kan få et overblikk, da dette spiller inn på validitetssikringen av informasjonen og slutningene i oppgaven.

Samlet har kandidatene en lang og bred erfaring i forhold til skolevegringsproblematikk hos ungdom. Flere har vært med fra starten av prosjektet. Alle har relevant utdanning i henhold til å kunne jobbe med skolevegringsproblematikk. Erfaringsbakgrunnen i forhold til arbeid med ungdom med ulike vansker strekker seg fra rundt seks til tretti år.

3.8.1 Intervjusituasjonen

Vi benyttet lydbånd under alle intervjuene, noe vi informerte om i et informasjonsskriv som ble gitt til kandidatene i forkant av intervjuene. (se vedlegg 1) Ved å ta i bruk båndopptaker opplevde vi det som lettere å opprettholde en samtale, så vel som blikkontakt under hele intervjusituasjonen. I etterkant ville det også være lettere å bearbeide materialet. Hvert intervju varte i overkant av en time.

I løpet av intervjusituasjonen opplevde vi ved et par anledninger at vi måtte utdype og forklare meningen med spørsmålene. Dette sikret oss at vi fikk svar på det vi var ute etter. Etter hvert tema hadde vi alltid et åpent spørsmål slik at intervjukandidaten kunne føye til informasjon dersom det var ønskelig.

Vår opplevelse av intervjusituasjonene var at alle kandidatene var meget engasjerte i temaet, og var i tillegg positive til at det ble satt fokus på skolevegring. Alle opplevdes som åpne og meget villige til å dele sin kunnskap og erfaring på området.

3.8.2 Informasjon og tillatelser for innhenting av opplysninger

Vi sendte inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S om innhenting av personopplysninger i forbindelse med vårt forskningsprosjekt.

Personvernombudet vurderte prosjektet, og fant at behandlingen av personopplysninger var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31, og fikk klarsignal til å gå i gang med prosjektet. NSD opplyste imidlertid om at det i informasjonsbrevet til de ansatte skulle presiseres at det var frivillig å stille til intervju, og at de underveis hele tiden hadde mulighet til å trekke seg og at all data da ville bli slettet. Det ble i tillegg innhentet informert samtykke fra samtlige informanter. Det ble presisert i informasjonsskrivet informantene mottok at navnet på skolen/ prosjektet fremkommer i oppgaven, og at det derfor kan gjøre det vanskelig å anonymisere informantene helt. I tillegg ble det opplyst om at øvrig

datamateriale vil bli anonymisert, og at lydbåndopptak og navnelister vil bli slettet etter endt masterstudie våren 2008. Før vi tok kontakt med de aktuelle intervjukandidatene hadde vi telefonkontakt med inspektøren på skolen som godkjente at vi brukte skolen og prosjektet til vår masteroppgave dersom de får lese gjennom oppgaven før den offentliggjøres.

3.9 Analyseprosessen

Vi vil presentere intervjuene i et eget kapittel; ”presentasjon av funn” kapittel 4, der vi prøver å formidle kandidatenes syn og erfaringer når det gjelder arbeidet med ungdommer med skolevegring, og hva de anser som virkningsfulle tiltak.

I kapittel 4 har vi valgt å ta utgangspunkt i hovedkategoriene som vi hadde lagt opp til og kategorisert i intervjuguiden, og under disse tolket alle informantenes utsagn og deres vurderinger. Tilleggsspørsmålene i intervjusituasjonen hadde til hensikt å klargjøre og utdype hovedspørsmålene.

I analyseprosessen vil vi bruke materialet hentet fra kapittelet ”presentasjon av funn”, og tolke dette i lys av Kvales tre tolkningskontekster: Selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse (Kvale, 2006). Dette blir da vårt videre analyseredskap i tolkningsprosessen.

Selvforståelse:

Vi vil her forsøke å få fram hva intervjukandidatene selv oppfatter som meningen med sine utsagn slik vi forstår dem. Informantenes selvforståelse omhandler hvordan de oppfatter og fortolker sine erfaringer med ungdom som sliter med skolevegring. Under dette punktet vil vi se på ulike utsagn og eksempler de beskriver fra sin arbeidshverdag, samt deres syn på og deres holdninger til skolevegring. Vi vil ta i bruk utsagn vi føler uttrykker helheten i svarene vi har fått, og som eksemplifiserer deres måte å jobbe med skolevegring på (ibid).

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:

Her vil vi tolke ut fra en bredere forståelse av hva den intervjuede forsøker å formidle. Det er her snakk om vår kritiske forståelse av hva som blir sagt. Ved å inkludere både allmennkunnskap opparbeidet gjennom sosial interaksjon og utvikling, i tillegg til vår

utdannelse i pedagogikk og vår eksisterende kunnskap på område, gjør dette det mulig å presisere og berike tolkningen av en uttalelse. For å gjøre dette vil vi foreta oppsummeringer under hver kategori der vi vil forsøke å finne likheter og ulikheter, samt eventuelle mønstre i de fire intervjuene(ibid).

Teoretisk forståelse:

Her vil vi dra tolkningene enda lenger enn i tolkningen av selvforståelse og kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Man skal på dette punktet ta for seg utsagnene i lys av en teoretisk ramme. Vi vil derfor se på informantenes svar i de ulike temaene i intervjuguiden og trekke dette opp mot ulike teorier og annen aktuell forskning på området, og se om vi ser sammenhenger eller forskjeller. Dette vil kunne feste informasjonen vi får fra kandidatene til teorier som kanskje går utover deres egen forståelse i intervjusituasjonen, og gi oss en pekepinn på veien videre når det gjelder eventuelle utfordringer prosjektet kan stå ovenfor(Kvale, 2006).

4. Presentasjon av funn

4.1 Redegjørelse for funn

I metodedelen er det redegjort for hvordan vi har gått fram ved analysen av vårt datamateriale. I vår intervjuguide, (se vedlegg 2), utformet vi hovedtemaer som de ulike spørsmålene falt inn under, slik at vi enkelt kunne gå inn å analysere datamaterialet i forhold til hva vi ønsket svar på i problemstillingen. Disse hovedtemaene var: *Presentasjon av informantene, Kriterier knyttet til inntak av elever til skolevegringstiltaket, Arbeidet med elevene innefor behandlingsskolen, og virkningsfulle tiltak, Internt og eksternt samarbeid, Familiesamarbeid, og Tilbakeføringsprosessen*. Evalueringsarbeidet faller inn under punktet ”Tilbakeføringsprosessen” i intervjuguiden, men vi velger å fremlegge det som kom fram under evaluering som et eget punkt i den påfølgende analysen. Disse temaene vil være utgangspunkt for den videre presentasjonen av det som kom frem i intervjuene.

4.1.1 Presentasjon av informantene

Vi har valgt å innlede med en kort presentasjon av våre fire informanter. Vi valgte i vår fordypning å intervju to lærere, en miljøterapeut og en psykolog. Dette gjorde vi for å prøve å få så bred innsikt som mulig i hvordan de jobber med ”skolevegrere” på Sogn spesialskole. Grunnen til at vi valgte disse informantene er at det er disse yrkesgruppene som samarbeider i tiltaket. ”Teamet” som jobber med ”skolevegrerne” består av lærere, miljøterapeuter og behandlere. Vi ønsket å finne ut hvordan de jobber med skolevegring, og fant det interessant å finne ut om de forskjellige yrkesgruppene som jobber på skolevegringsavdelingen har en ulik oppfatning av hva som er virkningsfulle tiltak, eller om det er en bred enighet på tvers av de ulike yrkesgruppene.

4.1.2 Kriterier knyttet til inntak av elever til skolevegringstiltaket

Dette er et viktig punkt for å skille skolevegrere fra eventuelle andre elever som får tilbud, som kanskje ikke har skolevegring, men andre psykiske vansker. Denne bolken forteller oss også noe om hvordan de setter sammen grupper- og på den måten legger opp til den videre arbeidet med elever med skolevegring.

”Det enkleste er vel at de ikke møter opp på den vanlige skolen, men vi skiller ifra skulk. Skulk er de elevene som går til byen og gjør andre ting de opplever som mer spennende, de gjør dette ofte i en sosial sammenheng med andre elever eller med andre venner. Skolevegring er mye mer angst. Noen ganger er den så sterk at de knapt tør gå ut av huset, de mister venner, de tør ikke bruke offentlig kommunikasjon. Bare det å komme til skolen kan være vanskelig nok, for ikke å nevne det å komme inn i en skolegård og et klasserom. Det går på angst først og fremst”.

”..fravær av antisosial og tilbaketrekning”.

Oppfølgingsspørsmål:

”Og generell angst?”

”Jeg vil ikke si at det er en del av definisjonen skolevegring, men det er et av kriteriene for å komme inn her, for å få en helhetlig gruppe”.

De ansatte har erfart at det er lettere å jobbe sammen i gruppa hvis man har noen lunde lik problematikk å gå ut fra. Det blir derfor lettere å igangsette tiltak.

Her ser vi at de på Sogn spesialskole vektlegger angsten i definisjonen av skolevegring, noe som igjen spiller inn på hvem som får tilbud om behandling. Samtidig ser vi et markant skille mellom de elevene som er borte fra skolen på grunn av andre fristende aktiviteter, gjerne tilknyttet sosialt samvær utenfor skolens områder, og elevene som er fraværende grunnet nettopp en angstbasert lidelse. Ut fra dette tolker vi deres syn på både skolevegring og skulk. Vegringen ser derfor ut til å måtte bunne i en angstproblematikk for at en ungdom skal tas inn på skolen. Det er ikke sånn at en generell definisjon av skolevegring nødvendigvis må inneholde en angstproblematikk, men vi tolker deres utsagn dit hen at prosjektet tar for seg gruppen av skolevegrere som lider av angst for å skille disse elevene fra skulkerne.

Intervju kandidaten forteller:

”det ligger jo i vegringens natur at man så gjerne vil, men får det bare ikke til”.

Dersom vi ser definisjon av skolevegring i forhold til teorien på området finnes de mange ulike definisjoner på skolevegring. Noen benytter seg av en vid definisjon som bare tar for seg hvordan lidelsen utartes seg, og nevner ikke noe om bakenforliggende årsaker. Andre begrenser definisjonen mer ved å ta med årsaken til vegringen. King og Bernstein (2001), samt Ingul(2005) velger å vektlegge en emosjonell vanske i forbindelse med oppmøte og gjennomførelse av en hel skolehverdag. Vi ser at denne definisjonen samstemmer med hvordan de definerer skolevegringen i forhold til sitt arbeid på Sogn.

Andre inntakskriterier

”Det er ikke skulkere vi skal ha med å gjøre, så vi la oss på dette med at det er engstelige, høyangst-ungdommer vi konsentrer oss om, ungdommer som har stor angst. Særlig for sosiale ting. De fungerer dårlig sosialt, mangler sosial kompetanse, mangler helt elementære sosiale koder mange av dem, og det er en del av disse som har blitt mobba, eller opplever det selv, de behøver ikke å ha blitt det, men de opplever det selv. Så de har en biologisk sårbarhet de fleste av disse her. Hva skal jeg si, en slags innadvent og klossethet i akkurat den sammenhengen der. Så det er det viktigste kriteriet for å komme inn her. Og et annet er at det skal være et skolefravær som strekker seg opp til året, det skal være et betydelig skolefravær som det heter da. Og så er det et viktig kriterium at det ikke er alvorlig patologi, ofte kan disse ungdommene være psykotiske, altså store personlighetsforstyrrelser, den typeting, det unngår vi”.

”Kjønn og alder er vi veldig opptatt av. For gruppesammensetningen. Vi har hatt perioder der vi har hatt en jente og fem gutter. Det syntes hun var vanskelig, det har hun sagt senere. Hun opplevde at hennes progresjon stagnerte fordi hun ikke hadde noen å spille ball med, speile seg med. Det samme med alder. Kjønn, alder og type problematikk. De skal kjenne seg igjen i hverandre. Det er viktig”.

Vi ser derfor at kriteriene for inntak i tiltaket er at vegringen må falle inn under definisjonen på skolevegring ovenfor, samt at eleven må ha et betydelig fravær opp i mot et år. Vi forstår det også sånn at de tenker på gruppesammensetningen i inntaksfasen. Det ser ut til at denne begrunnelsen for inntakskriterier bunner ut i tidligere erfaringsmessige uheldige sammensetninger som gikk utover individuell utvikling. De tar derfor heller ikke inn elever med aggressiv- utagerende atferd, eller elever med psykisk utviklingshemming De ser derfor ut til å være opptatt av gruppe sammensetning, og ikke minst alderssammensetning når de tar

inn elever. Dette fordi elevene skal kunne speile seg i hverandre og ikke minst bruke hverandre til egen utvikling.

Den ene intervju kandidaten sa at eleven ofte får positiv erfaring når de kommer til skolen og møter de andre elevene, fordi de andre elevene er helt vanlige ungdom som sliter på en arena. De er ikke gærninger som en av elevene sa.

”Som nevnt er det angstelementet som er vesentlig, og at det ikke er annen patologi som er det viktige..”

Fravær av andre alvorlige patologiske lidelser må også være tilstede for at elever får plass på Sogn spesialskole. De tar ikke inn elever de overhode ikke tror de kan hjelpe. Dette kan være elever som er i ferd med å gli inn i en psykose. For disse er det andre tilbud som egner seg bedre.

Jfr avsnitt 2.7 er skolen ikke bare en arena for faglig utvikling, men også en viktig sosial arena. Vi ser derfor i forhold til Gjærum m. fl. (1992), at kjønn og alder spiller en vesentlig rolle for elevenes utvikling. Det blir derfor viktig å se nettopp dette i forhold til inntaksvurderingen med tanke på gruppesammensetningen. Individets selvoppfattelse vil alltid være mer en bare summen av opplevd kompetanse på ulike områder. Den spontane følelsen av egenverd næres også i stor grad av samspillet med andre (Gjærum mf, 1998).

Jfr avsnitt 2.7 tar vi opp Cooleys (I: Gjærum m.fl.1998) ”*looking-glas self*”. Han mener at andre betydningsfulle personer er viktig for utviklingen av selvoppfattelse, da vi som mennesker speiler oss i hverandre, og henter impulser som farger vår egen selvoppfattelse. Det er nettopp derfor blant annet skolen er en viktig arena. Her får elevene nettopp speilet seg i hverandre, og lærer de ulike kodene som anvendes i miljøet på de ulike alderstrinn (Gjærum mf, 1998). Våre informanter forteller oss at deres elever ofte har følt seg utenfor og gjerne litt mobbet på hjemmeskolen, noe som ofte har medført at de ikke har hatt noen å identifisere seg med, eller betydningsfulle andre å speile seg i. Derfor har den sosiale læringen som finner sted på skolen ikke vært optimal for disse elevene. Når de kommer på Sogn gir informantene våre oss inntrykk av at elevene ofte har følt seg annerledes, og mange av dem har ikke knekt ungdomskoden enda. På Sogn opplever derfor elevene at de blir forstått av sine medelever i en større grad, da alle elevene der sliter med mer eller mindre samme problematikk.

”Flere av våre elever har sagt at det er fint å gå her fordi de går sammen med andre som har akkurat samme problemet, så slipper de å late som, slipper å stikke av lenger fordi alle sliter med det samme”.

Utredning ved inntak

Tiltaket består av individualterapi, familierapi, miljøterapi og tilrettelagt pedagogisk tilbud. Alle disse fire områdene skal kartlegges ved inntak. Dersom eleven ikke er utredet i stor nok grad før de tas inn i prosjektet, vil alle de nødvendige kartlegginger og utredninger bli gjort på Sogn skole og poliklinikken. Eleven vil da bli kartlagt på psykologiske, pedagogiske og psykiatriske områder, samt nevropsykologiske dersom det viser seg å være behov for det.

Intervju kandidaten sier:

”Men det er en viktig type utredning som jeg tror jeg har bedt om i flere saker, og det er nevropsykologisk utredning. Det gjør ikke vi selv, vi har ikke den kompetansen så da ber vi om hjelp fra nevropsykiatrisk som holder til her. Og det er for å få en grundig funksjonsprofil. Det er veldig nyttig, for det har vært flere som har oppmerksomhetsvansker som har vært uoppdaget, altså oppmerksomhetsproblemer uten hyperaktivitet. Og da har det preget hele forståelsen av skolevegringen, for da har det gjerne vært en dårlig forstått både barn og ungdom, som har vært flinke og pliktoppfyllende nok til å kamuflere det, men så har det blitt overveldende etter hvert.”

Ifølge Kearney og Albano (2000) (jfr avsnitt 2.6.2) er det viktig at skolevegreren gjennomgår en detaljert og grundig utredning i forkant av et behandlingsopplegg. Dette er viktig for å vite bakgrunnen for vegringen, hvordan vegringen utarter seg i ulike situasjoner, hva slags teknikker ungdommen benytter seg av for å unngå ubehagelige situasjoner, og dermed finne ut hvilken type vegring ungdommen sliter med. Dette må ligge til grunn før man kan iverksette behandling. Ulik type vegring krever ulik tilnæringsmetode. Kearney og Albano(ibid) deler skolevegringen deles inn i fire ulike typer vegring, men bare to av typene omfatter angstbasert vegring. Den første formen medfører unngåelse av spesielle skolesituasjoner som fremkaller negative affekter og den andre medfører unngåelse av ”aversive social” og evaluerende situasjoner, som skolen ofte kan forbindes med. Det fremheves i teorien på dette området at vegringen ungdommen sliter med ofte er sammensatt, og at denne måten å dele opp vegringen på ikke nødvendigvis er fastlåst, men at det ofte forekommer tilfeller der man har en kombinasjon av begge gruppene. Dette

medfører at det kan være en fordel å bruke en sammenfatning av behandlingsmetoder. Likevel hevder forfatterne at det er gunstigere å bygge behandlingen på rammeverket til en type behandling (ibid).

I den forbindelse ser vi i forhold til teorien (jfr avsnitt 2.6.2) viktigheten av nettopp en grundig utredningsfase, for å legge grunnlaget for den videre behandlingen. Gjennom å dele vegringen inn i kategorier er det lettere danne et riktig og godt grunnlag for videre behandling. Nettopp fordi Kearney og Albano (2000), mener det krever ulik behandling for ulike vegring.

Vi får et inntrykk av at de på Sogn foretar en grundig utredning av elevene, da de foretar kartlegging på alle de fire områdene elevene blir vurdert ut fra. Men vi ser ikke at de nødvendigvis deler skolevegring inn i Kearney og Albanos (ibid) to angstbaserte kategorier. De ser kanskje den samme problematikken gjennom sine utredningsmetoder, men det er ikke like åpenbart for oss at de danner det samme systematiske grunnlaget for videre behandling som Kearney og Albano (ibid) foreslår gjennom sin måte å kategorisere, og behandle skolevegring på.

I tillegg kartlegges familien for å få en oversikt over familiefunksjonen i forhold til hvor tett man skal jobbe med familien, og om det er aktuelt at familien legges inn i en intensiv periode på familieavdelingen.

”Familien blir også kartlagt, og har de en dårlig funksjon skal de på forhånd ha sagt ja til en plass ved familieavdelingen her på poliklinikken. Det er en del av” dealen”, men det skjer veldig sjeldent. Det er bare fordi vi er sløve for det burde ha vært oftere. Det jobber vi med. Å effektivisere den delen, å få sendt flere over dit.”

”Når vi tar inn en elev med angstproblematikk, og som vi mener kan passe inn i gruppa, så kaller vi inn eleven til møte sammen med foreldrene. Såkalt inntakssamtale hvor vi danner oss et inntrykk av elevene og foreldrene. Foreldrene må være villige til å jobbe. Hvis vi ser at problemet også ligger i familien må foreldrene si seg enige i å ha samtaler med behandlere her, eller eventuell innleggelse på familieavdelingen. For i noen tilfeller er dette så nært knyttet sammen. Veldig ofte er det et symbiotisk forhold mellom mor og barn eller mor og ungdom som har fått lov til å utvikle seg over mange år. Det er et kriteriet. Et annet er at vi vil ha frihet til å undersøke alt vi synes er nødvendig, som å snakke med skole, barneskoler, noen ganger helt ned til barnehagen for å finne ut om eleven og hva de sliter med”.

I følge Ruter og Taylor (2002) (jfr avsnitt 2.11) har familien en veldig viktig rolle i barnets og ungdommens liv. Barnet/ ungdommen kan ikke løsrives fra familiens kontekst. Gjennom å fokusere på familiens funksjon og samhandlingsmønster kan man lettere få en forståelse for personers forandring i atferd enn ved et ensidig fokus på hvert enkelt individ. Vi ser derfor sammenheng mellom teorien her og Sogns vektlegging av familiesammenhenger. Det at de derfor tar familien inn i behandlingen og kartlegger mønstre er i tråd med gjeldende teori.

4.1.3 Arbeid med elevene innenfor behandlingsskolen, og virkningsfulle tiltak

Dette er et viktig punkt for å belyse kjernen i vår problemstilling.

Elevene får tilnærmet lik undervisning som i normalskolen. De får alle fagene de skal ha. De opererer med 40 minutters timer og har noe kortere dag. Hver dag blir de hentet til fast tid både til og fra skolen. Eleven begynner 09:20, og skolen er ferdig 14:40 hver dag bortsett fra fredag, da slutter de 1340. Hovedmålet er å få elevene tilbake til ordinær skolegang, og få normalisert skolesituasjonen.

”-Hvilken intensjon har behandlingstilbudet?

”-Å få de tilbake til skolen, normalskolen, og bedre psykisk helse”

Det er også et mål at elevene oppnår en innsikt og forståelse for sin egen situasjon, og forstår hva som ligger bak vegringen. På den måten kan de lettere mestre sin egen vegring og angstproblematikk.

”Vi ønsker at elevene skal innse at de har et problem, at de har et angstproblem, for hvis ikke hadde de jo aldri vært her. Så de ikke fornekte det også, være åpen på det. Det har vi jo erfaring fra i psykiatrien, at barn og voksne har litt vanskeligheter med å akseptere det at man har et psykisk sykt barn, men når de begynner å akseptere det, at det er på lik linje med å få et annet barn med en utfordring, så fjerner man noen bører fra noen skuldre liksom. Jeg spør ofte elevene her, og jeg har jo ungdom fra andre avdelinger her som for eksempel psykoseavdelingen, -hvorfor er du her? Og da kan vi snakke om det på en helt vanlig måte uten å lage stort nummer ut av det. For dette er en spesialskole innen psykiatrien, så man er ikke her uten grunn”.

”Det vil alltid være en intensjon å få en økt forståelse for skolevegringen for eleven. Altså sammen med eleven forstå hva som ligger bak vegringen. Og så finne måter å mestre den vegringen på. Det vil jo veldig ofte være angstproblematikk”.

Når en pasient skal behandles for sin angst er det i følge teorien viktig å gi pasienten informasjon og kunnskap om lidelsen, hvordan den utarter seg, og hva som er årsaken til de fysiske reaksjonen kroppen får under et anfall (jfr avsnitt 2.4.1/2.4.2/2.6.2).

Fokuset på elevenes innsikt i egen situasjon og hva som skjer i kroppen fremheves som en viktig del av elevenes utvikling og mestring av egen livssituasjon. Dette er noe man også i teorien ser på som sentralt. Vi ser at vi her kan trekke paralleller mellom behandling av angst og behandling av skolevegring basert på kognitiv atferdsterapi.

”Et viktig tiltak som man ser er virkningsfullt er at de har tilbud om drosje slik at de kan bli hentet hjemme, og i de tilfellene der elevene ikke har greid å sitte i en drosje så har lærer eller miljøterapeut hentet de. Vi har en gjensidig prøveperiode på tre uker”.

Jfr. avsnitt 2.6.1 hevder Kearney og Albano (2000) at tvungen skoledeltakelse viser seg effektivt på yngre barn som ikke har vært borte fra skolen over en lengre periode. De hevder videre at dette ikke fungerer på eldre barn, eller barn som har hatt problemer over lang tid. Dersom vi ser dette i forhold til praksisen de har på Sogn spesialskole tilsier vel tilbud om taxi eller henting hjemme en form for tvungen skolegang. Samtidig har elevene og foreldrene skrevet under på en kontrakt da de fikk plass ved prosjektet, der de samtykker i å forholde seg til de metodene som anvendes i behandlingen. En av disse metodene ser ut til å være å få elevene på skolen hver dag, for å bryte et isolasjonsmønster.

” Det begynte lenge før jeg begynte her, på ”...” skole for eksempel. Der hadde vi en elev allerede på 1976-77 som slet, og der satte vi i gang et henteprogram for å hente elever hjemme som ikke kom seg på skolen av forskjellige årsaker. Allerede da så vi at det var mye angst, men etter et foredrag av jeg tror det var Pål Viken, at teorien var at det viktigste var å få eleven på skolen, for det skjedde ikke noen utvikling hjemme. Så vi hentet dem hjemme med makt om nødvendig. Og det er litt pussig, for en av psykologene her oppe har sagt at det viktigste er å få dem på skolen uansett, man løser ingen problemer med å ligge hjemme, det blir tvert i mot forsterket. Det viste seg allerede da at det vanskeligste for disse elevene var alle spørsmålene de fikk fordi de var borte. Jo lengre tid bort e- dess vanskeligere er det.”

Dette utsagnet står i kontrast til Kearney og Albanos (ibid) utsagn om tvungen skoledeltakelse ikke er hensiktsmessig for ungdom med en lang fraværproblematikk. Elevene som tas inn på Sogn er ungdomsskoleelever med et betydelig skolefravær. De opplever nettopp en positiv virkning av at elevene møter opp på skolen hver dag.

Elever som sliter med mye angst kan også ha konsentrasjons problemer, så de ser at 40 min også kan være for mye, og da bruker de kortere timer. Elever som klarer det følger helt vanlig pensum og går opp til skriftlig og muntlig eksamen. De kartlegger eleven for å finne ut hvor vedkommende befinner seg faglig, og tilnærmer eleven gradvis til skolesituasjonen ved for eksempel å begynne med en del uteaktiviteter. Noen begynner bare med kroppsøving, og mange har i begynnelsen bare alenetimer. Etter flere timer alene med lærer tar man dem inn i grupper, da enten i to mans grupper eller rett inn i en større gruppe og bygger videre derfra.

Jfr avsnitt 2.8 hevder Koritzinsky (2007) at elevene gjennomgår ulike faser på spesialskolen, der nettopp den første fasen er en gradvis tilnærming til sine nye omgivelser gjennom skjerming og ro, for deretter å kunne begynne å bygge opp eleven både faglig og sosialt, som beskrevet ovenfor.

De ser på Sogn at det er matte og gym som er de verste fagene for skolevegrerne. Gym er et eksponeringsfag og man ser at skolevegrerne ofte har dårlig selvtillitt, noe som gjør at gym er et av de vanskeligste fagene. Det å kaste en ball til noen er en sosial handling. Man må se på det mennesket man skal kaste til og ta imot fra. De bruker volley ball, innebandy og så videre, samtidig som de har et arsenal av sansemotoriske øvelser for å få opp koordinasjonen.

”For å trene opp selvtilliten deres er det viktig å lære dem at verden går ikke under hvis de misser på en ball eller ikke greier å ta den imot. Det er ingen grunn til å få krampe gråt av den grunn, det er slik som kan skje den beste. En del av disse elevene er livredde for å være spesielle å skille seg ut, men samtidig gjør de seg veldig spesielle ved at når de for eksempel misser på en volley ball, som alle kan gjøre, så bare står de der, de blir saltstøtter, og får gjennom dette ekstra fokus på seg”.

Det som kommer fram fra intervju kandidatene er jo at i gymmen skal man for det første være i et stort rom (gymsalen), med alle i klassen og det er mye støy og ståk. I gymmen er

det nettopp blant annet samspillet som blir satt på prøve. Det å ta imot og kaste en ball til en annen medfører at du må ha blikk-kontakt med et annet menneske. Spiller man for eksempel lagspill blir man vurdert av mange samtidig og det kan ende med at man blir valgt sist hvis man ikke er noe god. Dette kan gjøre mye med selvoppfattelsen til et menneske.

Man ser også at noen av ungdommene som sliter med vegringen har ”skrytt på seg” ferdigheter som de ikke innehar, kanskje nettopp for å opprettholde, og forsvare selvverdet. Når de da kommer til situasjonen hvor de da må bevise at de kan, blir de rimelig fort gjennomskuet og oppfattet av de andre elevene som dumme. Dette kan føre til en konflikt mellom det reelle og det ideelle selvverd (jfr avsnitt 2.7.2)

Dersom man ønsker å være mer, eller noe annet en det man virkelig er, og vurderer seg selv til å komme til kort når de ikke greier dette, kan det medføre et alvorlig problem for elevene. Det kan medføre store konsekvenser for deres syn på seg selv og egen mestringsevne, og gi dårlig selvtillit. Vi ser derfor viktigheten av at de på Sogn jobber med elevene for å få dem til å oppnå et mer reelt selvilde i ulike situasjoner. Det er normalt å feile innimellom, og det å få disse elevene til å innse dette er en viktig lærdom å overføre.

Ellers bruker de mye forming hvor det er litt mer avslappet og man kan sitte å prate litt og jobbe med enkelte oppgaver eller teori. Oppbygging av ferdighet og ren sosialisering er målet.

I tillegg til det faglige har elevene to til tre timer i uka med behandler, som da enten er psykolog eller sosionom. Siden ungdommen befinner seg på skolen mesteparten av tiden, er det viktig å prøve å slå broer over fra den psykoterapeutiske jobbingen til den praktiske jobbingen ved å ta med miljøterapeuten i deler av behandlingstimene. De har også miniteam hvor hovedlærer, miljøkontakt og terapeut møtes, informerer hverandre om hvor de står og legger planer videre framover. Dette gjør det lettere å inkludere alle parter og jobbe mot et felles mål.

Metoder brukt i behandling er hovedsakelig kognitiv atferdsterapi. Dette kan eksemplifiseres ved en metode de benytter som heter ”*copy cat*”. Her går man gjennom en manual der man lærer seg en måte å tenke på, og bruker videre den kompetansen man opparbeider seg i en situasjon, og overfører denne til andre situasjoner. Her spiller miljøterapeuten en viktig rolle

når det gjelder trening av ulike situasjoner. De fokuserer mye på mestring og å bygge opp selvtilliten på Sogn.

”Det med å bygge opp en selvtillitt, få eleven til å skjønne at jeg kan noe og at det er menneskelig å feile. Jeg er ikke verdensmester, og alle er ikke like flinke. Vi er forskjellige, og de må lære seg å akseptere det. Å få dem til å innse at man ikke blir ledd av hvis man ikke får til alt. Men hvis man oppfører seg litt merkelig og nekter å være med på ting, eller prøver å være verdensmester, eller skryter av å være det, da har man et kjempeproblem når man skal bevise det. Man må realitetsorientere dem og bygge dem opp slik at de kan knekke denne ungdomskoden.”

”..man vet jo ofte ikke hva som har virket når man gjorde som man gjorde. Men jeg har jo veldig tro på mestringsopplevelsen som det som bygger opp og får ungdommen til å tørre mer. Å greie å få ungdommen til å hive seg litt utpå, erfare at de klarer tenker jeg er veldig virkningsfullt. Men også det å bli kjent med sine egne utfordringer, og bli kjent med hvordan man kan jobbe med dem. Da tenker jeg det er noe de kan ta med seg videre i stor grad. På en måte å lære å bli sin egen hjelper. Som terapeut tenker jeg det er virkningsfullt og oppleve seg forstått både av meg og de på skolen. Forstått i forhold til hvor vanskelig det er å være dem, og få til ting, og at noen har tro på at det går. Respekt for den vegringen som de jo har blitt kritisert for.” ... Jeg jobber nokså kognitivt. Kognitiv atferdsterapi er vesentlig. I tillegg vektlegger jeg familieorientert behandling, og det og være systemorientert”.

Elever som ikke går på skolen mister som regel også fagligkompetanse. Man ser at skolevegrere ofte har fått hjemmeundervisning, noen over lang tid, men ofte har denne undervisningen vært i betydelig mindre grad en vannlig undervisning.

Det er ikke bare et lavt selvverd som kan ha uheldige konsekvenser. Lav faglig selvoppfattning kan også ha store uheldige konsekvenser. Når en elev med mye angst i forbindelse med skolen er på skolen, har den eleven nok med å bare klare å være tilstede med det fysiske ubehaget angsten medfører. At eleven i tillegg skal kunne klare å konsentrere seg om faget blir nærmest umulig.

Lærerne på Sogn ser ofte at elevene er svake faglig og at dette gir uheldig utslag på deres faglige selvoppfattning.

Det er kanskje derfor eleven trenger såpass lang tid på Sogn at et gjennomsnittet på et opphold er fra 1,5 til 2 år? Det tar tid å forandre selvoppfattning og få tilbake troen på seg selv. Dette samsvarer også med Koritzinskys (2007) utsagn om at prosessen som omhandler

oppbygging er tidkrevende. Det benyttes derfor ingen ”floodingteknikk” i behandlingen på Sogn, som nevnes av Kearney og Albano (2000) som en behandlingsmetode for skolevegrere innenfor kognitiv atferdsterapi. Samtidig påpekes det i den sammenheng at den metoden ikke vil fungere på unge barn og personer som har en kronisk skolevegring, eller på barn med sosial angst. Elevene som tas inn på Sogn er jo nettopp elever som sliter med kronisk skolevegring, og deres vurdering om å unngå flooding er derfor i tråd med teorien på området (Jfr avsnitt 2.8).

Ellers viser det seg at pedagogiske tiltak som er virkningsfulle er tydelighet, strukturering, rutiner og forutsigbarhet. Dette viser seg jo som nyttig for de fleste psykiatriske pasienter. I tillegg legger de opp undervisningen etter hvor eleven faglig befinner seg, begynner med det kjente og enkle og bygger videre på dette steg for steg, og målet er en mestring i alle fag. Dette ser vi er helt i tråd med teorien på området, altså å fokusere på å bygge opp elevers mestring på forskjellige livs- og fagområder. (Jfr avsnitt 2.7). I tillegg ser de på Sogn at et tett samarbeid med familiene er et kriterium for at behandlingen og skolehverdagen skal fungere. Ofte må foreldrene også endre sin atferd ovenfor ungdommen ved å vise mer autoritet og ha en aktiv rolle. Dersom lærere og behandlere ikke opparbeider en god allianse med foreldrene blir behandlingen vanskelig, og i mange tilfeller umulig.

”I 95% av tilfellene vil ikke elevene begynne her. Dette er noe som er innenfor psykiatrien, det er bare gærninger her. Foreldrene må da greie å mobilisere så mye at de greier å få med seg eleven. Det har de så greid ved inntakssamtalen. Men foreldrene må også ha en aktiv rolle den første tiden, det er faktisk et veldig viktig tiltak. Hvis ikke de kan greie å endre på sin atferd og vise litt autoritet og få litt kontroll så holder det veldig sjeldent”.

Jfr avsnitt 2.11 ser vi at de på Sogn anser oppbygging av en allianse med foreldre som svært viktig på tiltaksfronten. I samsvar med teorien om familierapi er det viktig å se sammenhengen og den gjensidige påvirkningen ungdommen og dens familie har på hverandre, og at det av den grunn vil gjøre det vanskelig å lykkes dersom man kun jobber med den ene parten. Dersom familien til ungdommen ikke vurderes til å trenge terapi, understreker de på Sogn at de er helt avhengige av foreldresamarbeid for at de kan lykkes i arbeidet og ungdommens utvikling. De anser derfor foreldresamarbeidet som et veldig viktig tiltak i behandlingen av ungdommen. Foreldrene må være lojale mot behandlingsformen og

den alliansen som er opparbeidet mellom de ansatte og foreldrene for at dette skal kunne fungere optimalt.

”Foreldrene må greie å mobilisere så mye at de greier å få med seg eleven. Det har de så greid ved første inntakssamtalen, men foreldrene må også ha en aktiv rolle den første tiden, det er faktisk et veldig viktig tiltak. Hvis ikke de kan greie å endre på sin atferd og vise litt autoritet og få litt kontroll, så holder det veldig sjeldent. Vi kan for eksempel ikke hente eleven hvis foreldrene motsetter seg det. Hvis foreldrene tar elevens parti blant annet, så er det nesten håpløst. Foreldrene må ville dette her de også.”

”Der vi ser at vi ikke har fått det til er der foreldrene ikke samarbeider. Hvor det er så store problemer hjemme at foreldrene ikke er villige til å gå inn i behandling. Vi har jo opplevd at noen trekker ungdommen ut når de oppdager at de selv må begynne å jobbe litt”.

Det iverksettes også tiltak utover skolehverdagen der miljøterapeutene og foreldrene spiller en viktig rolle. Miljøterapeutene har i hvert fall en dag i uken hvor de tilbyr elevene å for eksempel gå på kino eller lignende aktiviteter. I de tilfellene det er nødvendig samarbeider de også med barnevernet. De kan for eksempel være å skaffe elevene en miljøkontakt dersom det er behov for det. Miljøterapeutene jobber også med å få elevene inn i idrettslag eller ulike foreninger utenom skoletiden. Dette fordi man ser en tendens til at skolevegrere har trukket seg unna de fleste former for aktivitet, noe som i mange tilfeller har ført til isolasjon, og de har derfor i mange tilfeller mistet mye kontakt med jevnaldrende og kamerater.

-”Vi har jo disse kveldsaktivitetene, og så jobber vi jo med dem på den sosiale arenaen, med hjelp til å finne støttekontakt. Så samtaler vi med dem om hvor viktig det er å ha venner. For når vegringen har pågått en tid kutter de ut alle fysiske aktiviteter. Jobbe dem tilbake til disse arenaene.

-”Dette hjelper dere dem med, kjøre dem for eksempel?”

-”Ja, og så kan de ta med seg venner for eksempel.

-”Kan de ta med seg venner hit?”

-Nei, ikke hit. Nei vi kan ikke eksponere de andre elevene for det. Men jeg dro jo i Tryvann ofte en vinter med en gutt, og da hadde han med seg en venn. Og innimellom da betalte prosjektet for vennen, for da ble det liksom en praktisk ting, slik at han liksom kunne ha noe å by på da, binde han litt sammen med folk.”

”-Iverksetter dere tiltak som skal gjøres hjemme?

- ”Ja litt, det vil nok en familieterapeut kunne si litt mer om. Men vi prøver jo å få foreldrene til å reise kollektivt med eleven da for eksempel. Men vi opplever ofte at foreldrene ikke tør det de heller.”

Kearney og Albano (2000), påpeker hvor virkningsfullt det kan være å benytte seg av en trygg person i eksponeringen i ulike angsttriggende situasjoner. Dette kan være en terapeut, foreldre eller for eksempel en venn. Denne assistansen vil kunne fungere som rollemodell for hvordan man opptrer i de ulike situasjonene. Det er derimot viktig at denne personene forstår forskjellen på å demonstrere, det vil si vise hvordan situasjonen kan takles, og det å redde situasjonen, hvor vedkommende tar over situasjonen for ungdommen (Kearney og Albano, 2000), (Jfr avsnitt 2.6.2).

Vi ser at de på Sogn benytter seg av ulike støttepersoner i behandlingen, som teorien oppfordrer til, selv om dette er en vurdering de tar fra sak til sak. Det kan kanskje ligge en utfordring her. Foreldre og terapeuter har kanskje lettere for å gå inn i situasjonen og ta over når de ser at ungdommen sliter. I tillegg kan det være lettere for eleven å bruke foreldrene og evt. miljøterapeuten som en redningsbøye for mye, og dermed miste muligheten til å stå på egne ben i like stor grad som virkeligheten krever. Samtidig ser vi at det er helt nødvendig at en trygg person, som en miljøterapeut, er tilgjengelig i ulike eksponeringssituasjoner. Det er nettopp det å finne den rette balansegangen som blir utfordringen. I den forbindelse vil kanskje jevnaldrende og venner fungere bedre som likeverdige, og ikke i samme grad bli en støtteperson i de vanskelige situasjonene, men heller en god rollemodell. Dette forutsetter at ungdommen er åpen om sine utfordringer ovenfor aktuelle venner, noe som varierer fra person til person på Sogn.

” Vi bruker jo gruppen i forhold til den sosiale eksponeringen. Vi er opptatt av at de bruker hverandre, at gruppen kan øve seg på hverandre. Vi er jo ofte i gruppe når vi drar på tur og har kveldsaktiviteter og lignende.”

” Det er ikke alltid like lett å kombinere jentegruppa med guttegruppa.”

- ”Har dere rene gutte- og jentegrupper?”

- ”Nei nei. Men det å kombinere gutter og jenter da. Ofte er disse guttene veldig opptatt av å sitte inne og spille PC-spill. Jentene er ikke det i det hele tatt. Så vi gjør sånne typiske jentegreier, vi bowler og går på kino og sånn, det er mye vanskeligere å få disse guttene ut. De er sånne som teller timer før de kan få satt seg ned og spille. Vi bruker da ofte data som belønning for å få dem med ut. Vi hadde en elev der et av tiltakene var å slå av datamaskinen klokka 23 hver kveld. At han bare fikk så-og-så mange timer i løpet av en dag, dette gjaldt også på skolen. Vi jobber med at det ikke er data de skal drive med på skolen, og vi tar fra dem godene hvis de ikke er på skolen. Vi tar fra dem en gode.”

Det kan være vanskelig å få elevene med på ting som ikke er kjent. De er i begynnelsen ekstremt redde for å prøve nye ting, så arbeidet bærer preg av en fin balansegang mellom fornuft og press. Det viser seg at i mange tilfeller der man har lagt litt press på elevene så har de i ettertid gitt uttrykk for at dette gav framgang og en positiv opplevelse.

”Vi driver mye og balanserer på en egg, for disse ungdommene er ofte vant til å få det som de vil. Og vi har jo fått tilbakemeldinger fra elever om at de i ettertid har sett at det var fornuftig at vi presset lite grann. For hvis ikke hadde de ikke fått alle de opplevelsene de har fått, og ville ha følt at de hadde gått glipp av mye.”

Jfr avsnitt 2.6.2 er det viktig at ungdommen blir presset til å gjennomføre og stå i ulike situasjoner som fremkaller angst. Dette for å få en bevisstgjøring rundt hva som skjer både kroppslig og tankemessig i angstsituasjonen. Det er viktig å få ungdommene til å bli klar over at dette er en følelse som ved hjelp av eksponering vil avta etter hvert. Det er også viktig å bevisstgjøre ungdommene om hva slags tanker som kan komme i forkant og i selve situasjonen, slik at man kognitivt kan jobbe med å snu dette tankemønsteret (Kearney og Albano 2000).

Det er flere tiltak som har fungert på Sogn spesialskole som også kan overføres til normalskolen. Først og fremst å formidle en forståelse av hva ungdommen fortsatt trenger støtte og hjelp til. Det blir iverksatt overgangsmøter der lærere får vite hva eleven opplever som hjelpsomt, slik at de også kan gjøre dette i skolehverdagen. Det å formidle viktigheten av at eleven blir møtt med respekt og hjelpsomhet på de riktige områdene er et viktig tiltak. Som nevnt tidligere vil det være hjelpsomt for lærere på hjemmeskolen at de viser forståelse for elevenes vegring og situasjon, og at de hjelper dem og legger til rette for gode mestringsopplevelser, og at eleven opplever at lærerne har tro på dem.

”Det kan være at de avtaler å ha en liten tid sammen i starten på dagen, eller en gang i uka, eller at man har en avtale om at en lærer kommer bort og sjekker ut hvordan det går. Avtalen kan også være at læreren ringer hjem hvis eleven er borte fra skolen mer enn to dager. Mange strategier som vi har erfart som hjelpsomme her prøver vi å overføre til lærerne ved hjemmeskolen.”

Vi ser at de pedagogiske tiltakene de benytter i undervisningen på Sogn skole er tiltak hjemmeskolen også kan benytte seg av i tilretteleggingen av undervisningen og skolehverdagen. Som for eksempel rutiner, strukturering, tydelighet og forutsigbarhet. Også pedagogiske virkemidler som å ta utgangspunkt i det kjente og bevege seg mot det ukjente og abstrakte vil kunne være virkningsfulle (Jfr avsnitt 2.9).

”Jeg tenker at det viktigste er at skolehverdagen er forutsigbar, trygg, at de blir møtt der de er. Og at de får hjelp av psykologen. Det viktigste er at vi jobber sammen, at vi kommer i allianse med foreldrene, at vi forstår vansken likt, alle i mini-teamet.”

4.1.4 Internt og eksternt samarbeid

Dette punktet er viktig for å belyse hvordan internt og eksternt samarbeid foregår, noe som igjen kan ha indirekte betydning for oppfølgingen og utfallet av behandlingen for elevene.

Hele skolen på Sogn er delt opp i forskjellige avdelinger.

Skolevegringstiltaket har et eget team som hovedsakelig jobber med skolevegringselevene. Lærerne og miljøterapeutene i dette teamet møtes hver dag kl. 09:00 for å gå igjennom de ulike elevene. Her utveksler de informasjon om hvordan eleven har det, om vedkommende kommer eller ikke, og hvordan dagen før har vært og lignende informasjon som spiller inn på skolehverdagen. Mini teamet som består av lærere, miljøterapeuter og terapeut, møtes en gang i uka, eller hver fjortende dag, og noen ganger er koordinatoren fra avdelingen også med.

”Lærere, miljøterapeuter og behandlere har en fast struktur hvor de møtes hver uke, eller annen hver uke i miniteam-møte med alle tre involverte parter som jobber veldig tett sammen. I disse teamene gjøres jo alle beslutninger. Det er et tett samarbeid slik at man er enig i de grepene man skal ta i de forskjellige sakene”.

Det er også av stor betydning at poliklinikken ligger så nærme skolen, dette gjør at samarbeidet mellom instansene blir lettere.

”I begynnelsen var vi litt i tvil på hvor behandlingen skulle være, skulle vi la den være på den BUPen som søkte inn, eller skulle vi la den være her? Vi oppdaget ganske fort at kommunikasjon er en vanskelig ting, og det ble vanskelig at den opprinnelige BUPen skulle stå ansvarlig for behandlingen, så vi la den hit.”

Lærere og miljøterapeuter sitter også på samme arbeidsplass slik at ting kan bli tatt opp veldig direkte. Både lærerne og behandlerne på poliklinikken har interne møter hver for seg hvor de legger fram elever for å få drøftet saken og få nyttige innspill fra andre kolleger.

Målene alle jobber mot er å få eleven tilbakeført, ha et regelmessig skoleoppmøte, og en bedret psykososial fungering. Hvordan man når disse målene kan det være uenighet om på tvers av faggruppene. Vi opplever at et slik tverrfaglig samarbeid kan by på utfordringer, og det kan være ulike syn på hva som til de ulike tidene bør stå sterkest i fokus når det gjelder tiltak og behandling. Noen av behandlerne på poliklinikken ønsker kanskje å jobbe lenge med for eksempel ”ego” styrkingen² til eleven, mens andre mener at det å jobbe tverrfaglig på flere arenaer samtidig er mer fruktbart. Det stilles spørsmål av de ansatte om skolevegringstiltaket mangler et større tverrfaglig fokus og en tydelig systematisering i den forbindelse.

Andre ting som oppleves som problematisk når det gjelder internt samarbeid i skolevegringstiltaket er få organisert behandlingen versus den faglige opplæringen. Dette er en utfordring siden behandlingen foregår i skoletiden og eleven må derfor tas ut av fagopplæringen og ulike sosiale sammenhenger. Det kan derfor oppstå en uenighet om hva som er viktigst i det aktuelle tilfellet.

Her følger noen eksempler på denne utfordringen:

² Med ”ego-styrking” tolket vi her at de snakket om å styrke en elevs tro på seg selv og øke deres selvtillitt både faglig og sosialt.

”Jeg tror nok at det er nok så stor lojalitet blant lærerne og miljøarbeiderne om at de skal komme i terapi, men det kan være at den timen som er satt av hver gang går i norsk, og eleven trenger å jobbe med norsken. Den er greiere å ta, for da kan man gjøre om litt og kanskje variere litt på tidene. Men det som går på at det plutselig skjer noe, plutselig er det ut, det er nok det organisatoriske. Litt for dårlig organisering”.

”De tas ut av timene, det er ikke alltid helt lett. Plutselig skal de se på film, eller så skal de ut på tur, og så er det den balansegangen der da. Det er jo viktig at de får være med og får de hyggelige tingene på skolen. Det er av og til litt sånn interessekonflikt der da.”

”..det er behov for å ha terapi, og så er det skolens behov for å gjennomføre undervisning. Det å legge planer og avtale tider på lang sikt, for eksempel sette av fast tid for terapi, kommer av og til i kollisjon for hva som passer for skolen.”

”Alle opplever jo elevene på forskjellig måte. Den praktiske problemstillingen er jo ofte at elevene tar med seg problemene som de har opplevd på skolen inn her. At lærerne blir for strenge, og foreldrene ikke tar ansvar, og at behandlerne blir for snille. Og den problematikken kommer også hit, at vi blir frustrerte for at ikke foreldrene klarer å ta i et tak, og at behandleren mener at vi skal være kjempe forsiktig med eleven og ta på eleven med silkehansker, for de tør ikke det og tør ikke det. Mens læreren ser noe helt annet, og ønsker å gripe inn og presse mer, og da får vi disse frontene hvor vi står og stanger mot hverandre. Behandlerne verner sitt rom veldig, slik at vi ikke snakker samme språk engang.”

I forhold til kognitiv atferdsterapi (jfr avsnitt 2.6.2) anbefales gjennomføring av terapitimer utenom ordinær skoletid når eleven er tilbakeført. Til tross for dette ser vi at i et behandlingsopplegg som på Sogn, som er et samarbeidsprosjekt mellom ulike faginstanser, oppstår det en interessekonflikt til tross for at de har erfart fordelene med at behandling og skoleopphold foregår på samme sted. Konflikten kan gå ut på hvordan behandlingen skal foregå, eller hva som ansees som viktig til forskjellige tider. Det ligger en åpenbar utfordring her. Når Kearney og Albano), påpeker viktigheten av at terapien adskilles fra skoletiden etter endt tilbakeføring, blir det naturlig for oss å tenke at dette kanskje kan være en løsning også for et tiltak som det de har på Sogn. Dermed ville de ha unngått slike samarbeidsproblemer og interessekonflikter.

Samarbeid med andre instanser er i hovedsak hjemmeskolen og PPT, i tillegg er det samarbeid med nevro -psykiatrisk avdeling og familieavdelingen på Sogn etter behov.

Når eleven blir tatt opp på skolen ligger behandlingsansvaret hos den tilhørende poliklinikken. Samarbeidet med eksterne instanser oppleves som varierende. Som regel oppleves samarbeidet med hjemmeskolen som positivt, men det hender også at de møter en negativ innstilling, noe som vanskeliggjør samarbeidet.

Jfr avsnitt 2.12 er det viktig at foreldre og lærere er informert om og veiledet i håndteringen av en skolevegrer i en tilbakeføringsprosess. Vi oppfatter gjennom intervjuene at de ansatte på Sogn føler at de til tider ikke blir tatt på alvor når de er på hjemmeskolen for å veilede. Lærerne på hjemmeskolen som sitter med ansvaret for eleven når vedkommende er tilbakeført. Det er derfor særdeles viktig at denne veiledningen som tilbys når inn til lærerne som skal håndtere eleven. Vi ser at i de tilfellene der læreren ikke er imøtekommende for veiledning, blir det Sogns oppgave og ansvar å formidle viktigheten av denne veiledningen, da de er eksperter på området. Alle parter vil kunne profitere av et godt samarbeid og en vellykket veiledning. Det er elevens beste som bør være i fokus til enhver tid fra alle parter.

PPT er alltid med i bildet når det gjelder tilbakeføringsprosessen, og dette samarbeidet oppleves som greit, når man først har en PP- rådgiver tilknyttet saken. Men PP- rådgivere oppleves stort sett som for travle, og det er en stor utskiftning av de som arbeider der, og dette oppleves som problematisk.

De som jobber ved skolevegringsavdelingen føler at det er få økonomiske begrensninger. Det er likevel et behov for flere miljøterapeuter, og miljøterapeutene etterlyser systematisk veiledning for å kunne øke sin faglige kompetanse, da dette oppleves som en tung gruppe å jobbe med.

Det at det oppleves som at skolen har god økonomi vil kanskje medføre at de ansatte står fritt til å velge de behandlingsmetoder som de anser som nødvendige og virkningsfulle. Samtidig vil interessekonflikten kunne spille inn på dette området. Hva er reelt i forhold til prioriterte midler? Dersom noen faggrupper ønsker mer faglig veiledning eller ansatte, hvorfor blir ikke tilstrekkelige ressurser satt inn på disse områdene da det virker som prosjektet har få økonomiske begrensninger. Hvem tar disse avgjørelsene på tvers av de ulike faggruppene?

4.1.5 Familiesamarbeid

Familien er den instansen som er nærmest tilknyttet ungdommen, og har dermed innvirkning på skolevegringen og gjennomføringen av et behandlingsopplegg. Familiebakgrunn og fungering kan gi en indikasjon på hvilke risiko faktorer som kan ligge til grunn for en skolevegringsproblematikk.

Det er et nært samarbeid med familien til ”skolevegreren” i skolevegringstiltaket på Sogn. Miljøterapeuten eller lærerne har daglig kontakt med foreldrene, og foreldrene må være villige til å godta, og støtte opp under den måten behandlingen og skolehverdagen foregår på. Generelt oppleves dette samarbeidet som godt. Familien kan også bli innlagt på familieavdelingen underveis hvis det er hensiktsmessig. Dette er en betingelse de må godta når deres ungdom får plass på skolen. Dette skjer i tilfeller hvor de oppdager uheldige familiemønstre som må brytes. For uten dette involveres familien i familiebehandling i samtaleform ved poliklinikken.

En av de ansatte forteller om hvordan foreldrene involveres i tiltaket:

”de involveres fra dag en i forhold til å mobilisere for å få ungdommen på skolen, det er foreldrenes ansvar.....” Det vi kan overbevise foreldrene om er at de ikke kan fortsette i samme sporet for det vi må jo bryte noe her nå. Vi har bygget opp en erfaring, vi har ikke hatt et barn, men mange. Da må vi få lov til å gjøre det vi tror er riktig, foreldrene må akseptere det. De behøver ikke like det, men de må akseptere det, og de må være lojale mot oss. Hvis de sier ja, men, så bruker de tid hjemme på å motarbeide det”.

Som vi ser i likhet med avsnitt 2.11 om familieterapi, er et nært samarbeid med foreldrene essensielt for at det i det hele tatt kan skje en utvikling. De fleste former for familieterapi fokuserer i begynnelsen på å danne en allianse med familien og de enkelte familiemedlemmene. Uten en slik arbeidsallianse vil prosessen hele tiden stå i fare for å bli motarbeidet og tilslutt vil det kunne hindre arbeidet og vegrerens utvikling. Foreldrenes samarbeid vil spille inn på helt åpenbare, dagligdagse utfordringer som å få barna sine på skolen, hjelpe dem til å gjennomføre oppgaver etter skoletid, eller å gi barna det nødvendige dyttet/oppmuntringen som kan være avgjørende for utfallet av forskjellige situasjoner og hendelser. Vi ser at å ta foreldrene med i arbeidet på denne måten, i aller minste grad vite at de har foreldrenes støtte i arbeidet de gjør, er på Sogn helt avgjørende for utfallet, og er i tillegg i tråd med aktuell teori når det gjelder behandling og familieterapi. I de tilfellene der familien innlegges på familieavdelingen vil familieterapi (Jfr avsnitt 2.11) være aktuell for å

kunne oppdage uheldige samhandlingsmønstre og endre disse. I en slik prosess er familien involvert i større grad på poliklinikken når det gjelder behandling. Bare det at foreldrene takker ja til tilbudet om plass ved avdelingen, eller en innleggelse på familieavdelingen betyr at familien har kommet et godt stykke på vei når det gjelder å se at de har behov for, samt et ønske om hjelp. Dette er igjen noe som må ligge til grunn for at en allianse mellom behandler og klient skal kunne dannes.

På Sogn er det også et nært samarbeid med foreldrene når det skal settes i gang tiltak utover skolehverdagen. Dette kan være tiltak som går på døgnrytme problemer, sosial trening, det å komme seg ut når man er hjemme, og det å ta kontakt med gamle venner. Det er en klar utfordring å slå bro over til hjemmemiljøet. Det blir derfor tydelig at det er viktig å ha et nettverk og et større miljø utenfor skolen de kan samarbeide med i slike tilfeller.

”-Er foreldrene involvert i arbeidet med tiltakene?”

”-I mange tilfeller ja. Foreldrene får ofte egne arbeidsoppgaver i forhold til barna, som å sette grenser, ta tilbake en autoritet. Vi prøver å få foreldrene til å reise kollektivt med elevene for eksempel.. Og at de setter begrensninger i forhold til dataspilling, men det er ikke så lett å følge opp.”

Her ser vi at foreldresamarbeidet derfor spiller en vesentlig rolle. For behandlerne på Sogn er det viktig å vite at foreldrene er lojale mot det arbeidet som pågår, og at de er oppdatert og informert om elevenes utvikling. Foreldrenes nettverk, samarbeidsvilje og støtte spiller i stor grad inn på barnas/elevenes utvikling. I tillegg ser vi at Kauffmans beskrivelse av en autoritær disiplin innad i familien (Jfr avsnitt 2.11) vil kunne være nyttig for foreldrene å støtte seg til for bedre å kunne hjelpe ungdommen.

Familiære utfordringer og manglende autoritet hos foreldrene kan, i følge de på Sogn, se ut til å være et fellestrekk i familier som har ungdom som sliter med skolevegring:

En ansatt på sogn uttaler seg om sammenhengen mellom familiemønstre og skolevegring:

”..det er noe med familiestrukturen, en form for slitasje i familien, manglende foreldreautoritet.”

En annen ansatt i prosjektet om samme tema:

” Vi kunne også fått en skolevegrer. Det tenker jeg alle kan få, og det kan være skolen, at et sårbart barn møter en skole som ikke passer men det er klart at hvordan den vegringen blir møtt hjemme og hvordan foreldrenes kapasitet og egen psykisk helse er, er jo med på å forme hvordan de mønstrene utvikler seg”.

I tillegg til manglende foreldredisiplin og problematisk familiestruktur kan man kanskje se et mønster når det gjelder uheldige patologiske mønstre i familien, og da spesielt med mor. De ser ofte en symbiose her. De opplever ikke på Sogn at det er spesielle typer familier som får barn som sliter med skolevegring, men felles for familiene er som sagt at det ofte har utviklet seg uheldige mønstre. Det dreier seg som regel om sårbare barn som setter sine foreldre på prøve, slik at disse mønstrene utvikler seg. Vi ser her at dette igjen peker tilbake på familiemedlemmenes gjensidige påvirkningsmønstre. Dersom vi ser Sogns erfaringer på dette området i sammenheng med teorien på området (Jfr. avsnitt 2.11), kan det se ut som det er en sammenheng her.

Engstelighet er i tillegg et sentralt kjennetegn hos både foreldre og barn i skolevegringssammenheng. Dette kan komme uheldig ut ved at foreldrene kompenserer veldig for barnets engstelighet ved å hjelpe og støtte for mye opp, noe som igjen kan hemme selvstendighetsutviklingen til barnet. Barnet blir da veldig avhengig av å få denne støtten og drahjelpen, og når de skal prøve seg på egenhånd blir de enda mer usikre:

”Jeg opplever at det kan være vanskelig å få en relasjon med mor, en arbeidsallianse med mor, som for eksempel at:- nå har datteren din vært borte en hel uke, hvor da mor svarer: -Er det ikke rart hvor mye syk hun blir? –Så du tror det er det? –Å-ja, hun er så syk. Hun klarer ikke å forholde seg til det, da går hun rett i forsvar for datteren sin for hun ser jo hvor redd hun er. Og dette er nok en helt ubevisst prosess. Jeg tror virkelig at mor tror hun er syk, at hun ikke orker.”

Igjen viser dette sitatet hvor viktig et godt samarbeid med foreldrene er, i elevenes bedringsprosess. Motarbeidelse, bevisst eller ubevisst, fra foreldrenes side vanskeliggjør prosessen, så vel som manglende kunnskap fra foreldrenes side om hva som vil være til nytte. I slike tilfeller vil kommunikasjon mellom behandler og foreldre være viktig. Familiens rolle i ungdommenes liv er meget sentral, og vi ser derfor at oppbygging av en arbeidsallianse mellom foreldre og de ansatte på Sogn er av en avgjørende karakter for elevenes utvikling. I tillegg ser det også ut til å være viktig med foreldreveiledning slik at foreldre til stadighet er oppdatert om ungdommens ståsted, og at de vet hvilke virkemidler de som foreldre kan bidra med for å støtte og hjelpe.

4.1.6 Tilbakeføringsprosessen

Dette punktet sier noe om hvordan de jobber på Sogn i en tilbakeføringsprosess. I tillegg forteller det oss hvordan de samarbeider med lærere, foreldre og hjemmeskolen, og hvordan man kan tilrettelegge for en vellykket tilbakeføring.

Det er som regel en lang prosess å føre en skolevegrer tilbake til hjemskolen. Man innkaller til møte med skolens ledelse, rådgiver og PPT for å tilrettelegge skolehverdagen.

Prosessen skjer gradvis og eleven begynner å besøke klassen. Etter hvert blir disse besøkene hyppigere og mer regelmessig. Deretter går man over til en halv dag og så oftere og oftere. Tilbakeføringsprosessen kan vare fra et halvt år til et år, men perioden bør heller ikke ta for lang tid, da det er noe med at eleven føler seg utenfor og får problemer med å komme inn i den hverdagen de andre elevene befinner seg i.

” Da vi tilbakefører til hjemmeskolen så er det noe med å være tilstede. Lite i begynnelsen, men opptrappe etter hvert. Kan begynne med en dag over en lang periode. I de fleste saker har vi sett at det lønner seg med forsiktig opptrapping. Gradvis og veldig forsiktig har vist seg å være virkningsfullt. Det er malen, men så er det jo tilpasningen innenfor det igjen da. Men denne perioden bør ikke vare for lenge heller, det er noe med at da blir man utenfor. Man kommer inn som en slags utpost hver uke, så det bør ikke vare for lenge.”

” Vi tilbakefører eleven når eleven har blitt klar for det, at de har utviklet en psykisk helse som gjør dem rede til å gripe an skolehverdagen. Og hvis det skjer på høsten i tiende, så blir de ikke tilbakeført for et halvt år på ungdomskolen, da lar vi dem gå ut her. De fleste av våre elever har klart å fullføre skolen”.

Dersom det er overføring til videregående skole skjer tilbakeføringen på en litt annen måte. Da starter de opp i klassen sin fullt og helt, og det er en annen opp oppfølging som blir gjeldende. Planleggingen på forhånd blir vektlagt i større grad, slik at tilgjengelige resurser står klart. Ofte er miljøarbeider og lærer tilgjengelige i skolehverdagen.

Dersom vi trekker linjer tilbake til teorien (Jfr avsnitt 2.12.1), ser vi at planlegging og tilrettelegging i forkant av tilbakeføringen er viktig. Dette vil gjøre eleven tryggere på det som kan føles som en utrygg og ustrukturert hverdag. Besøk på den nye skolen i god tid før oppstart gjør at eleven kan bli kjent med bygningens struktur, noe som igjen kan redusere angsten og styrke elevenes selvtillit.

Det at eleven skal tilbakeføres er et gjennomgående tema på Sogn som indirekte behandles hele veien, da det er det som er målet.

”De har mange samtaler med eleven om tilbakeføringen. De begynner å snakke om dette på et ganske tidlig tidspunkt. Miljøterapeutene er også aktive på det området gjennom samtaler, forberedelser på forskjellige situasjoner, hva gjør du da-og-da, hvordan man skal te seg og så videre. Det er en stor del av tilbakeføringsfasen.”

Det er som regel et ettervern på et år der miljøterapeutene er veldig viktige. Man har også kontinuerlige samtaler med foreldrene og skolen.

Slike samtaler vil være et nyttig verktøy for foreldre og lærere. Her vil det blant annet være viktig å ta opp temaer som tilbakefall og håndtering av disse, rutiner i hverdagen og ferier, hvordan de best mulig kan håndtere nettopp denne eleven, og påpeke viktigheten av at foreldre og lærere kontinuerlig samtaler og oppdaterer hverandre om elevens utvikling. Sogn kan i denne fasen av prosessen fungere som en veiledende instans. I våre samtaler med de ansatte i skolevegringsprosjektet påpeker de selv at de ikke alltid er like flinke til å kreve sin rolle på dette punktet. Det er lett å trække noen på tærne, og det kan være vanskelig å få et godt samarbeid da man som forskjellige instanser ser forskjellige utfordringer. En lærer på den nye skolen vil kanskje mene at en elev som dette vil kreve mye på bekostning av de andre elevene, og dette ”ekstraarbeidet” sliter på lærerens overskudd. Sogn på sin side kan også som eksperter på fagområdet og eleven med nytte være mer pågående for dette samarbeidet som veiledere. Erfaringen de har gjort seg på Sogn er at de må stille en del krav om tilrettelegging ovenfor skolen, slik at skolehverdagen blir optimal både for lærer og elev. Det vil kunne lette elevenes nye hverdag at de nye lærerne kjenner eleven, og vet hvordan de best kan tilrettelegge for en god hverdag.

I tilbakeføringsprosessen mister ikke elevene plassen sin på Sogn, den står åpen ett år. Dette har både sine fordeler og ulemper. Dersom det skulle gå galt har de muligheten til å komme tilbake. Men for noen kan dette blir en sovepute da de ikke er villige til å prøve ordentlig. For disse elevene føles det kanskje tryggere å være på Sogn, noe som kan gå ut over deres innsatsvilje i forhold til å få tilbakeføringen til å fungere.

”Det er det å finne det optimale punktet for når vi skal begynne tilbakeføringen, så vi ikke bryter ned det vi har bygget opp. De må være klare fir det. Vi og de må ha tro på at dette skal gå.”

”Det er lettest å få dem over på videregående, det er fordi det er ingen bønn lenger. De må ut. De må forholde seg til at de skal over på videregående.”

Ifølge gjeldende teori (jfr avsnitt 2.12.1) ser vi at en god tilbakeføring er avhengig av at foreldre og lærere evaluerer sine egne holdninger i forhold til tilrettelegging. En fruktbar holdning i denne sammenhengen vil være å tenke hvordan lærere og foreldre burde gjøre skolehverdagen best mulig for denne eleven, ikke hvordan kan denne eleven tilpasse seg den nye skolehverdagen. Det er også påpekt i teorien viktigheten av å ha et tett og nært samarbeid mellom skole, foreldre og den tilbakeførende innstans. Gjennom veiledning og samarbeid vil man lettere kunne oppnå en god tilbakeføring. Når det er sagt må man heller ikke glemme elevenes egenvilje til å få tilbakeføringen til å fungere. Etter endt behandling og opphold på Sogn skjer tilbakeføringen når eleven er klar for det, og selv motivert til å få skolegangen til å fungere.

Når eleven er tilbakeført kan de fortsatt få behandling på poliklinikken, og det er det mange som benytter seg av.

Elevene blir også oppfordret til å besøke Sogn skole i etter tid. Tidligere elever kan komme på fredager for å spise lunch og være med i gymmen. Dette kan være en trygghet for elevene, da det ikke blir en brå og brutal overgang, men at de har muligheten til å opprettholde kontakten med elever og lærere som de har hatt et nært samarbeid med. Disse besøkene oppleves ofte som litt skumle for nåværende elever, men samtidig motiverende, for de ser at tidligere elever har klart seg bra. Målet med tilbakeføringen av en elev med skolevegning er at eleven finner seg til rette på skolen. På Sogn mener de at en elev er ferdig tilbakeført når skolen har trukket seg ut og eleven er i gang på hjemskolen.

4.1.7 Evalueringsarbeidet

Det er litt ulike meninger blant de ansatte om hvordan evalueringsarbeidet foregår, og hva som er en optimal evaluering. Noen mener at det nesten ikke er noe evalueringsarbeid, men ser behovet for det. Andre mener at evalueringen skjer gjennom oppfølgingen i tilbakeføringsprosessen. Det er oftere de møtes i saker og evaluerer saker som har vært meget kompliserte, mens dette ikke blir gjort på samme måte i de tilbakeføringene som har vært vellykkede. Det kommer frem et behov for en mer systematisk evaluering og en etterundersøkelse for hvordan det går med de ungdommene som er tilbakeført.

De ansattes uttalelser om evalueringsarbeidet:

”Evalueringen går både på det pedagogiske og på det behandlingsmessige, også eventuelt på medisinerings. Evalueringen vår går først og fremst på om eleven greier seg etter at vedkommende har blitt tilbakeført, for da har vi på en måte klart å tilføye det eleven har manglet tidligere. Vi mangler nok en skikkelig undersøkelse sånn i etterkant i forhold til hvordan det går med dem, men antallet vårt blir forholdsvis lite, selv om det har blitt en del elever siden 2000 og opp.”

”- Hvilke evalueringer utføres i ettertid?

- Ingen”

- Hvem er involvert i evalueringsarbeidet?

- Ingen”.

” Det utføres en evaluering etter ca. et halvt år. Ut over det avsluttes saken stort sett. De involverte i evalueringen er det vanlige mini-teamet, og den nye læreren på skolen, også kan ledelsen på den nye skolen være med”

”- Utføres det evalueringer i etterkant?

- Nei det tror jeg ikke, ikke sånn systematisk. Men evalueringen vil jo være en del av det å avslutte for eksempel. At man tenker over hva som har vært nyttig, og hva skal vi jobbe videre med, og hvordan samarbeidet har vært polikliniskmessig og skolemessig. Særlig hvis det har vært en veldig krevende sak så møtes vi etterpå og snakker om hva vi kan lære av det her. De som møtes da er de involverte. Mini-teamet. Vi prøver å gjøre det, men systematisk er det ikke. Vi burde jo også mer sette oss ned i de sakene som har vært bra og finne ut hvorfor gikk det så bra her.”

Det er i følge teorien (Jfr avsnitt 2.12.1) et viktig moment i tilbakeføringsarbeidet å lage en intervensjonsplan for tilbakeføringen. Her står evalueringsarbeidet sentralt i siste fase av prosessen. Et evalueringsarbeid vil omfatte hva som har vært vellykket, og hva man eventuelt burde håndtert annerledes.

Vi opplever at evalueringsarbeidet på Sogn med fordel kunne vært mer systematisert, slik at de lettere kan fange opp de gode erfaringene, og dermed ta lærdom av egne opplevelser, gode som dårlige. De har ingen oppfølgingsstudie å vise til på Sogn. Dette ville gitt en indikasjon på hvilken effekt oppholdet har hatt på elevene på lang sikt. En slik studie ville gitt en bedre oversikt over virkningsfulle tiltak, samt en systematisering i forhold til deres arbeid. I tillegg ville man kunne dokumentere det arbeidet som viser seg å fungere over tid.

En av de ansatte oppsummerer sitt syn på tiltaket, ”skolevegreere” og hva de på Sogn Spesialscole bidrar med på dette fagområdet. I tillegg hensespeiles det på veien videre for tiltaket:

” Jeg synes det er et veldig bra tiltak, og det er snakk om nå at de kanskje ikke får fortsette. Det synes jeg er veldig uheldig. Det er opparbeidet en kompetanse og kunnskap i forhold til den gruppen ungdommer som jeg tenker er veldig bra. Så jeg tror at den satsingen på ambulante tiltak, som også er veldig bra, den bør ikke stå i stede for. For noen trenger å få hvile i en liten gruppe, og det får de her. Og det ser jeg i hvert fall, ved et par av de jeg har hatt, at det har vært så verdifullt. At de over tid kan få være sammen med andre som sliter, og få mestringsopplevelser, og bli flinkere til å snakke om sine egne utfordringer, og den trygghetsbyggingen det er da. Og de merker jo at de blir jo likt selv om de har en vanske. Og det tette forholdet de får til lærerne og miljøarbeiderne som gjør at de tør å våge seg på. Det tror jeg er veldig verdifullt. Ideelt sett skulle man kunne jobbe opp mot alle problemer i skolen, men noen trenger også en sånn trygg liten gruppe. Så det er noe med å tenke kjeder. En klasse er ikke det samme. Stressnivået vil være veldig mye høyere, og er du veldig usikker blir det for tøft altså. Noen må få lov å bygge seg opp i en litt tryggere sammenheng. Og det er jo positivt, de ser jo det er vanlig allrighte ungdommer som er skolevegrere, det er ikke bare dem. De får speilet seg litt i andre.”

5. AVSLUTTNING

Temaet for masteroppgaven var å finne ut mer om skolevegring, da dette er et område det både på verdensbasis og spesielt i Norge er forsket relativt lite på. For å belyse dette temaet ble det naturlig for oss å henvende oss til den eneste spesialskolen i landet som jobber aktivt med ungdom med en skolevegringsproblematikk. Av den grunn ble formen på oppgaven teoretisk og empirisk. Vi fant ut at en kvalitativ undersøkelse gjennom å bruke dybdeintervju, best kunne gi svar på de forskningsspørsmål vi ønsket å stille. Vår problemstilling som vi formulerte innledningsvis var:

- Hvordan jobber de med elever med skolevegring ved Sogn spesialskole?
- Hvilke tiltak anser et utvalg ansatte ved skolevegringstiltaket på Sogn spesialskole som virksomme tiltak for elever med skolevegring?

Begge forskningsspørsmålene besvares i oppgaven vår gjennom intervjuene vi foretok. Det ble derfor viktig å se denne informasjonen opp imot gjeldene teori og empiri på området. Dette begrunner vi med et ønske om å kunne forankre den måten de arbeider med skolevegring på opp mot teori og andre undersøkelser. Vi var nysgjerrige på hvordan arbeidsmetodene på Sogn var, og hvordan disse metodene samsvarer med teori på området. Vi foretok en vurdering når det gjaldt bruk av ulike analyseredskap. Vi valgte Kvaes analyseredskap (Kvale, 2006) der vi kunne ta for oss informantenes utsagn og tolke disse, for videre å knytte dette opp mot teori da dette redskapet passet bedre for våre intensjoner for undersøkelsen.

5.1 Oppsummering av viktige funn

Vår problemstilling er todelt fordi vi i oppstarten ønsket å kartlegge og finne ut av hvordan de daglige rutinene og skoledagen foreløp, og vi antok at virkningsfulle tiltak i større grad ville skille seg ut som en egen metode. På det tidspunkt var det ikke tydelig for oss at vår todelte problemstilling ville henge så tett sammen med hverandre som vi nå i etterkant ser. Vi velger derfor å besvare begge forskningsspørsmålene under ett.

- Hvordan jobber de på Sogn og hva anser de som virkningsfulle tiltak?

Den første delen av prosessen på Sogn spesialskole består av arbeidet med sammensetningen av elevgruppen de skal jobbe med. De har av erfaring sett at det er lettere å få resultater dersom gruppen i seg selv er mest mulig lik. Det vil si at ungdommene som tas inn i på skolen har i hovedsak en angstbasert vegringsproblematikk. Som vi har presentert i avsnitt 2.3.1 kan skolevegring ha ulike definisjoner ettersom hva den omfavner. Vår valgte definisjon av skolevegring i denne oppgaven vil derfor samsvare med Sogns utvalgsriterier til inntak av skolevegrere. I tillegg vektlegges kjønn og alder i gruppesammensetningen. Det er viktig at ungdommene kan kjenne seg igjen i hverandre, støtte, og bruke hverandre til egen utvikling. Denne måten å sette sammen grupper på er i tråd med Cooleys` ”looking glass self”, (Jfr avsnitt 2.7) der han nettopp påpeker viktigheten av å kunne speile seg i andre, for å hente impulser og lære seg sosiale koder. Dette er derfor det første viktige tiltaket i arbeidet med skolevegrere.

Det videre arbeidet består i en grundig kartlegging av eleven, samt familien, og miljøet rundt eleven. For å finne ut hvilke tiltak som skal iverksettes er denne kartleggingen og utredningen helt nødvendig for å differensiere mellom ulike årsakskomplekser. Kearney og Albano (2000) hevder at det kreves ulik behandling for ulik vegring, og påpeker på grunn av dette, nødvendigheten av en grundig utredning for å kunne plassere eleven inn i riktig type behandlingsform (Jfr avsnitt 2.6.2). Dette ser vi imidlertid ikke at de gjør på Sogn. De jobber ikke etter en bestemt type behandlingsform, men benytter seg av en kombinasjon av behandlingsformer som de har erfaring med at fungerer godt.

Vi vil videre presentere hva de ansatte på Sogn anser som viktige tiltak i behandling av skolevegring:

Trygghet:

Et viktig tiltak er å skape trygghet i, og rundt eleven. Dette gjøres gjennom det daglige arbeidet gjennom faste rammer og rutiner i skolehverdagen. Dette skaper forutsigbarhet, som igjen medfører trygghet for usikre elever. Dagene og skoletimene er kortere, og kravene til prestasjoner senkes betraktelig. Det er viktig å skjerme eleven en periode slik at de kan få ”krefter” og motivasjon til å jobbe med sin egen angstproblematikk. En viktig arbeidsmetode under dette punktet er at eleven har en trygg person å forholde seg til i ulike eksponeringssituasjoner. I tillegg ser de på Sogn at mindre elevgrupper, stabile og synlige voksne i skolehverdagen bidrar til å skape en trygg hverdag for denne gruppen ungdommer.

Selvinnsikt og gradvis tilnærming

Ved å få innsikt i sin egen vegring gjennom terapi, erfaringer i skolehverdagen samt miljømessig trening, blir det lettere å mestre sin egen vegring og angst. Dette spiller inn på elevenes utvikling og mestring av egen livssituasjon. Gjennom alle faser i behandlingen, både sosialt, faglig og terapeutisk skjer tilnærmingen av angstfremkallende situasjoner gradvis. Denne framgangsmetoden gjelder også i tilbakeføringsprosessen. Dette er med på å øke innsikten og forståelsen av egen problematikk og situasjon, og gjør at elevene dermed bedre kunne takle de fysiologiske og psykiske reaksjonene i kroppen. Dette understrekes også som et viktig punkt i teorien (jfr avsnitt 2.4.1/2.6.2)

Skoledeltakelse

Erfaringen til våre informanter tilsier at det er nødvendig at eleven kommer seg på skolen. Klarer ikke elevene å sitte i drosjen, fraktes elevene til skolen på annet vis. Det essensielle er at de møter opp på skolen. Kearney og Albano (2000) hevder i deres teori (jfr avsnitt 2.6.1) at tvungen skoledeltakelse ikke er hensiktsmessig for ungdom med en lang fraværproblematikk. Vi ser her at dette står i kontrast til teorien til Kearney og Albano (2000).

Selvbilde og selvtillitt

Et viktig tiltak som de jobber med på Sogn fra begynnelsen av er å hjelpe elevene til å danne et reelt selvbilde, og videre arbeide med å styrke dette gjennom gode mestringsopplevelser. Oppbygging av ferdighet og ren sosialisering er målet.

Oversikt og samarbeid mellom de ulike partene i prosjektet

Noe av det vi anser som har stor innvirkning på behandlingen er det tette samarbeidet mellom de ulike fagpersonene som jobber rundt eleven. Dette medfører at alle parter til enhver tid har oversikt over- og er oppdatert på elevens utvikling på de ulike områdene. Dersom dette samarbeidet ikke fungerer optimalt vil dette kunne resultere i at de ikke i like stor grad jobber mot et felles mål, eller at de har ulikt syn på hvordan de best kan oppnå målet. Slike samarbeidsutfordringer vil kunne få ringvirkninger for den enkelte elev og kan være med på å skape usikkerhet, ustabil og sprikende behandling og en mindre forutsigbar og trygg hverdag for elevene.

Pedagogiske tiltak

Pedagogiske tiltak som har vist seg virkningsfulle er tydelighet, struktur, rutiner og forutsigbarhet. Undervisningen tilrettelegges for den enkelte elev etter hvor eleven faglig befinner seg. Målet er mestring i alle fag. Elevene har egen skreddersydd plan som legges opp av personalet.

Familiesamarbeid og involvering

Foreldrenes involvering i ungdommens situasjon og behandling, samt deres samarbeid med de involverte partene i skolevegringstiltaket er helt avgjørende for behandlingens utfall, og kan derfor anses som et av de viktigste tiltakene de jobber med på Sogn. Det er viktig at foreldrene er lojale mot arbeidet som pågår.

Veiledning og informasjon til involverte eksterne instanser

Det er viktig i en tilbakeføringsprosess at de nye involverte partene som for eksempel kontaktlærer og andre lærere som skal ha mye med eleven og gjøre blir opplyst og veiledet i problematikken rundt eleven, og hvordan dette best kan håndteres. Dette medvirker til at skolen kan tilrettelegge for en god skolehverdag, og kan være med på å hindre tilbakefall. Det er i tillegg avgjørende for en vellykket tilbakeføring at tidspunktet er riktig. Eleven selv må være motivert til å få skolegangen til å fungere. Det å finne det optimale tidspunktet for tilbakeføringen er noe de jobber aktivt med.

5.2 Noen refleksjoner

Hvor vidt kan våre funn generaliseres ut over selve skolevegringstiltaket på Sogn?

Vår undersøkelse baserer seg på et forholdsvis lite utvalg, noe som påvirker funnenes generaliserbarhet og overføringsverdi. Det finnes heller ingen etterundersøkelse på hvordan disse tiltakene fungerer over tid, noe de ansatte på Sogn også påpeker. I tillegg mangler vi lignende prosjekter og undersøkelser fra Norge å sammenligne prosjektet med. Likevel føler vi at vi har gjennomført en grundig kvalitativ undersøkelse der vi har gått i dybden av problematikken basert på erfaringer gjort av fagfolk med relativt lang fartstid på området.

Våre funn kan ikke generaliseres direkte til andre arenaer/institusjoner/skoler fordi det ikke finnes tilsvarende prosjekt/tiltak å sammenlikne med. Vi vil likevel påpeke at våre funn gjennomgående har blitt sammenliknet med- og sett opp imot gjeldende teori/undersøkelser, og mener derfor at våre funn kan benyttes av andre i arbeid med elever med skolevegring.

Etter denne prosessen sitter vi personlig igjen med en følelse av at mange av de tiltakene som de ansatte anser som virkningsfulle også vil kunne overføres til, og benyttes i arbeid med lignende problematikk i normalskolen, eller andre spesialenheter i skolen. Ved at ansatte i normalskolen hadde hatt mer kunnskap om problematikken og hvilke tiltak som viser seg å fungere, ville de lettere kunne gjenkjenne symptomer på vegring, og dermed raskere kunne iverksette tiltak for å forhindre en mer alvorlig problematikk og en total uteblivelse fra skolebilde. Vi ser at den arbeidsformen og de tiltakene de i stor grad benytter seg av på Sogn kan være gjennomførbare i den vanlige skolen, dersom man er villig til å avsette tiden og resurssene som kreves i den forbindelse. De pedagogiske tiltakene vi har pekt på gjennom oppgaven, samt arbeid i mindre grupper, tydelige og nære relasjoner til lærere, klare og forutsigbare rutiner, og fokus på gode mestringsmuligheter og opplevelser i skolehverdagen er tiltak vi anser som godt gjennomførbare i normalskolen. Vi ser også at ekstern behandling av angstproblematikken vil være nødvendig. I den forbindelse vil kanskje en kombinasjon av å være i et tilrettelagt naturlig skolemiljø og samtidig kunne motta profesjonell hjelp utenom skoletiden være en løsning. Veiledning og informasjon fra fagfolk med erfaring på området, er etter vår mening av betydning for gjennomføringen av en slik tilrettelegging. Vi mener derfor at Sogn behandlingsskole vil kunne være en av landets viktigste bidragsytere på dette området. Vi ser at tiltaket er nyttig, men at det ikke vil kunne nå alle elever med vegring. Vi tolker skolevegring som et komplekst fenomen med noe uklar og sammensatt årsaksgrunnlag. Det bør forskes mer på hvordan man kan hjelpe disse elevene der de kommer til uttrykk i sitt nærmiljø og på hjemmeskolen.

Kildeliste

Alvesson, Mats, Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Sverige, Studentlitteratur, Lund

Befring Edvard, Tangen Reidun (2002): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Berg Ian, Nursten Jean (1996): *Unwillingly to School*. London: Gaskell

Berge Torkil, Repål Arne (2004): *Den indre samtalen. KOGNITIV TERAPI I PRAKSIS*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Blagg Nigel (1987): *School Phobia And Its Treatment*. New York: Croom Helm

Bruner, Jerome (2002): *THE PROCESS of Education. A LANDMARK IN EDUCATIONAL THEORY*. England: Harvard University Press

Carr Alan (2006): *Family Therapy. Concepts, Process and Practice*. England: John Wiley & Sons Ltd

Dale, Erling Lars (2002): *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Denzin Norman K, Lincoln Yvonna S (2000): *Handbook Of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc

Denzin Norman K., Lincoln Yvonna S (2003): *The Landscape of Qualitative Research, Theories and Issues*. London: Sage Publications, Inc.

Fog Jette (1997): *med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S

Gjærum Bente, Grøholdt Berit og Sommerschild Hilchen (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug

Holter Harriet, Kalleberg Rangvald (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Gjøvik: Gjøvik Trykkeri A.S

Ingul, Jon M. (2005): *Skolevegring hos barn og ungdom*. Befring E., Talseth R., og Veia I. (red): *Barn i Norge 2005, Se meg*. Oslo: Voksne for Barn

Johannessen Eva, Kokkersvold Erling og Vedeler Liv (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Johannessen Eva, Larsson-Swærd (1999): *Spesialpedagogikk i praksis. Tiltaksprogram for barn med behov for særskilt støtte*. Oslo: SEBU FORLAG

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt

Kauffman James M (2001): *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. USA: Merrill Prentice Hall

Kearney Christopher A (2001): *School Refusal Behavior in Youth, A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association

Kearney, C.A., Albano, A.M. (2000): *Therapists guide to school refusal behavior*. San Antonio, TX: Psychological Corporation

King N.J. og Bernstein G.A.(2001): *School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years*. J.Am.Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 2001, 40 (2): 197-205.

King, N., Tonge, B., Heyne, D., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T.H. (1998): *Cognitive- Behavioral Treatment of School refusing children.* "A controlled evaluation." Journal of the American Academy of child and adolescent Psychiatry, 37, 395-403

King, N., Tonge, B., Heyne, D., Turner, S., Pritchard, M., Young, D., Rollings, S., Myerson, N., & Ollendick, T.H. (2001): *Cognitive-Behavioral Treatment of School refusing children. Maintenance of improvement at 3- to 5- year follow- up*. Scandinavian Journal of Behavioral Therapy, 30 (2), 85-89.

Koritzinsky, Richard (2007): *Skolen sett med elevens øyne*. Spesialpedagogikk 06. Oslo: Utdanningsforbundet

Kvale Steinar (1996): *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications, Inc

Kvale Steinar (1997): *Den kvalitative forskningsintervju*. Sverige: Studentlitteratur Lund

Kvamsås, Jostein (1985): *Inntrykk fra debatten om skolefobi i pedagogisk presse i USA*. Spesialpedagogikk. Vol. 34, nr. 8, s. 4-20

Last, C. G., Strauss, C.C., (1990): *School refusal in anxiety disordered children and adolescents*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29, 31-35.

Lysne, Anders (1985): *Norsk forskningsprosjekt om skolefobi*. Spesialpedagogikk. Vol. 35, nr. 8, s. 4-24

McAuliffe Garrett (2002): *Working with Troubled Youth in Schools. A Guide for All School Staff*. America:Greenwood Publishing Group, Inc.

Nichols Michael P., Schwartz Richard C. (2005): *The Essentials of Family Therapy*. Toronto: Pearson Education, Inc

Nichols, Michael P., Schwartz, Richard C. (2005): *The essentials of family therapy*. Boston: Pearson

Nilsen Jørn (2004): *Problematferd. Børns og unges utfordringer til fællesskabet*. København: Hans Reitzels Forlag

Pedagogikk Blandingskompendium del 1 PED 4020 Høst 2006: Lincoln, Yvonna S, Cuba Egon G (2003): *The landscape og Qualitative Receach. Theories and Issues*. SAGE Publications

Pedagogikk Blandingskompendium del 2 PED 4020 Høst 2006: Sandmo Erling (1999): *Mer og mindre sannhet*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Rubin Herbert J, Rubin Irene S (1995): *Qualitative Interviewing. The Art Of Hearing Data*. California: Sage Publications, Inc

Rutter Michael, Taylor Eric (2002): *Child and Aolecent Psychiatry*. USA: Blackwell Publishing

Selnes Barbro, Skjelstad Erna, Melbø Finn (1991): *ORIGO. UNGDOMSPSYKIATRISK KLINIKK*

Sigmundsson Hermundur, Ingebrigtsen Jan Erik (2006): *Idrettspeagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Silverman Wendy K, Treffers Philip D. A. (2001): *Anxiety disorders in children and adolescents. Research, assessments and intervention*. England: Cambridge University Press

Silverman, Wendy K., Kurtines, William M. (1996): *Anxiety and phobic disorders: a pragmatic approach*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers

Skauge, Anne Martha (2006): *Når ungdom uteblir fra skolen! Kartlegging av ungdomsskolars rutiner og tiltak i forhold til rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring og faktorer ved individ og miljø som kan påvirke skolevegring hos ungdom*. Oslo: A.M. Skauge

Skaalvik M Einar, Skaalvik Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Statens Helsetilsyn (2000): *ANGSTLIDELSER- KLINISKE RETTNINGSLINJER FOR UTREDNING OG BEHANDLING*

Svensson Lisa (2001): *Spesific Phobias in Children and Adolesents: A Cognitive-Behavioral Approach*. Stockholm: Akademitryck AB

Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget

Trost Jan, (1997): *Kvalitative Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Westvik Gry, Wærhaug Nanna (2006): *Det hjelper at noen bryr seg. En undersøkelse av hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplever som god hjelp*. Oslo: Universitetet i Oslo

Wilhelmsen Sissel Fogh (2001): *Skolevegring. Forståelse og løsningsmodeller i et interaksjonistisk perspektiv. Hovedoppgave i sosialt arbeid*. Oslo Kommune, Barne- og familieetaten

6. Vedlegg

6.1 Vedlegg 1: Samtykkedokument

UiO

Utdanningsvitenskapelig fakultet

Universitetet i Oslo

Pedagogisk Forsknings Institutt

13.04.07

Til de ansatte

Vi er to studenter som studerer pedagogisk- psykologisk rådgivning ved Universitetet i Oslo. Vi skal skrive masteroppgave om skolevegring, der vi ønsker å finne ut hvordan det jobbes med skolevegring på Sogn behandlings skole, samt hva de ansatte ser på som virkningsfulle tiltak. Vi har i denne forbindelse tatt kontakt med ansatte på skolen som har sagt seg villige til å la seg intervjuet. Vi kommer til å stille spørsmål om dere ansattes erfaringer i arbeid med ungdom med skolevegring. Svarene vi får fra dere vil bli knyttet opp mot gjeldende teori.

Vi regner med at intervjuene vil vare i ca. en time, og vi vil ta opp intervjuet med båndopptaker.

Anonymitet og taushetsplikt

I oppgaven vil det være aktuelt å sitere noen samtaler fra intervjuet, og gi en beskrivelse av intervjusituasjonen. Alle opplysninger som dere gir oss vil bli behandlet konfidensielt, og navn vil tas bort i tråd med retningslinjer godkjent av datatilsynet. Det må imidlertid nevnes at vi i begynnelsen av intervjuet stiller en del indirekte personidentifiserende spørsmål som kan la seg trekke tilbake til informanten. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S. Lydbåndopptak og navnelister vil bli slettet etter endt masterstudiet høsten 2007, og annet datamateriale anonymisert. De som vil ha tilgang på datamaterialet er oss to og vår veileder Kathe Inger Lundahl, som alle er underlagt taushetsplikt.

Vi vil understreke at det er frivillig å delta i undersøkelsen. Man kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke seg og da vil alle data bli slettet.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ta kontakt med oss enten via e-post eller telefon.

Vennlig hilsen

Kristine Faksvaag og Hildegunn Nordby

e-post adresse: kristine.faksvaag@chello.no tel: 92287658

e-post adresse: hildegunnordby@hotmail.com, tel: 97188324

6.2 : Samtykke 2Vedlegg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om intervju og ønsker å delta

Sted og dato:

Underskrift:

6.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide:

Innledning

Vi er to studenter ved Pedagogisk Forsknings Institutt på Universitetet i Oslo. Vi går nå siste semester på mastergradsstudiet pedagogisk- psykologisk rådgivning, og har valgt å skrive om skolevegring i vår avsluttende master oppgave. Vi ønsker med dette å se på hvordan de jobber ved Sogn behandlingsskole siden dette er den eneste skolen i Norge som jobber med skolevegring. I tillegg vil vi finne ut hva lærerne opplever som virksomme tiltak i den forbindelse.

For å finne ut dette ønsker vi å gjennomføre et kvalitativt intervju av fire ansatte ved Sogn behandlingsskole. Disse personene vil mest sannsynlig være to lærere, en psykolog og en miljøterapeut.

- Taushetsplikt /Anonymitet
- Opptak og notater – arbeidsverktøy

Problemstilling:

Hvordan jobber man med elever med skoleverging ved Sogn behandlingsskole?

Hvilke tiltak anser et utvalg ansatte ved skolevegringstiltaket på Sogn behandlingsskole som virksomme tiltak for elever med skolevegring?

Praktiske opplysninger om ansatte ved prosjektet:

1. Hvilken utdannelsesbakgrunn og yrkesmessig erfaring har du?
2. Hvilken stilling og funksjon har du på Sogn skole?
3. Hvor lenge har du jobbet med elever som strever med skolevegring?
4. Var du med på oppstarten av skolevegringsprosjektet?
5. Bygger behandlingen for elevene med skolevegring på noen spesielle teorier, behandlingsmodeller eller tidligere/lignende prosjekt?

Kriterier knyttet til inntak av elever til prosjektet:

Dette er et viktig punkt for å skille skolevegrere fra eventuelle andre elever som får tilbud som kanskje ikke har skolevegring men andre psykiske vansker?

1. Hvilken intensjon har behandlingstilbudet?
2. Hvilke kriterier ligger til grunn for at elever får plass ved behandlingsskolen?
3. Hvem er innsøkende instans?
4. Hvilke utredninger og undersøkelser er utført på forhånd?
5. Hvordan definerer dere skolevegring?
6. Hvilke diagnostiske kriterier ligger til grunn for når en ungdom får diagnosen skolevegring?
7. På hvilke områder kartlegges eleven? (Pedagogiske, psykiatriske og psykologiske kartlegginger)
8. Hvordan og av hvem utføres i så fall kartlegginger/ utredninger av elevene?
9. Er det satt noen grenser for elever som ikke tas inn på skolen? (Antall plasser?)
10. Er det satt grenser for hvor mye vegring/ fravær en elev har måttet ha ved bostedsskolen innen inntak til behandlingsskolen?
11. Lager dere individuelle opplæringsplaner og individuelle planer for elevene, og hvordan utarbeides de?
12. Har du noe du vil tilføye når det gjelder kriterier knyttet til inntak av elever?

Arbeid med elevene innenfor behandlingsskolen, og virkningsfulle tiltak:

Dette er et viktig punkt for å belyse kjernen i vår problemstilling.

1. Hva slags undervisningstilbud gis det, og hvordan blir dette organisert?
2. Hva slags behandlingstilbud finnes, og hvordan organiseres det?
3. Hvordan kombineres behandlingstilbud versus opplæringstilbud?
4. Bygger behandlingstilbudet/ opplæringstilbudet på bestemte teoretiske/ forskningsbaserte programmer eller metoder?
5. Kan du beskrive tiltak som har vist seg å være virkningsfulle mht selve skolevegringen?

6. Har du erfaring med at elever med skolevegring blir kvitt skolevegringsproblematikken?
7. Hvor lenge kan elevene få tilbud i behandlingsopplegget?
8. Hvor lenge varer et gjennomsnittlig opphold?
9. Har dere erfaringer med tiltak som ikke virker?
10. Beskriv noen vellykkede tiltak som har vist seg å redusere skolevegring.
11. Er det noen tiltak som dere benytter her på skolen som kan være overførbare til andre, ordinære skoler?
12. Står du fritt til å arbeid med elevene på den eller de måtene du mener er best egnet i forhold til elevene?
13. Har dere tid og resurser nok til å gjennomføre de beste tiltakene?
14. Har dere tid og mulighet til å holde dere faglig oppdatert på nyere forskning for å stadig kunne utvikle og tilby de beste tiltakene på området?
15. Jobbes det bare med individuelt rettede tiltak?
16. Iverksettes det tiltak utover skolehverdagen?
17. Er det problematisk å følge opp evt. tiltak som skal gjennomføres når elevene ikke oppholder seg på Sogn?
18. Stiller elevene seg som oftest villige til å være med på de tiltakene som dere ønsker at elevene skal gjennomføre?
19. Er foreldrene involvert i arbeidet med tiltakene?
20. Er foreldrene som regel enige i de tiltakene dere velger å sette i gang?
21. Merker dere en tendens i hvor vellykket tiltakerne er i forhold til hvor mye foreldrene ønsker å engasjere seg?
22. Har du noe å tilføye i forhold til arbeidet med elevene?

Internt og eksternt samarbeid:

Dette punktet er viktig for å belyse hvordan internt og eksternt samarbeid foregår, noe som igjen kan ha indirekte betydning for oppfølgingen og utfallet av behandlingen for elevene.

1. Hvordan samarbeider du/ dere i skolevegringstiltaket internt?

2. Foregår det tverrfaglig samarbeid internt eller samarbeider dere hovedsakelig i faggrupper?
3. Hvor hyppig møtes de ansatte som jobber i skolevegringstiltaket?
4. Har dere felles overordnet mål i skolevegringstiltaket i forhold til arbeidet med elever med skolevegring
5. Samarbeider dere med andre instanser?
6. Hvordan opplever du eksternt samarbeid?
7. Er det noen begrensninger i forhold til bevilgninger, finansielle faktorer, kurs, retningslinjer etc.. som medfører reduksjon i tilbudet?
8. Har du noe du vil tilføye i forhold til samarbeid?

Familiesamarbeid:

Familien er den instansen som er nærmest tilknyttet ungdommen, og har dermed innvirkning på skolevegringen og gjennomføringen av et behandlingsopplegg. Familiebakgrunn og fungering kan gi en indikasjon på hvilke risikofaktorer som kan ligge til grunn for en skolevegringsproblematikk?

1. På hvilke måter involveres familiene/ foreldrene i tiltaket?
2. Hvordan foregår dette arbeid med familiene?
3. Hvordan opplever du /dere dette samarbeidet?
4. Ser dere en tendens til at familiebakgrunn - og fungering har innvirkning på elevenes skolevegringsproblematikk?
5. Ser dere noen fellestrekk i familier som har ungdom med skolevegring, og hva er evt. disse?
6. Har du noe du ønsker å tilføye?

Tilbakeføringsprosessen:

Dette punktet sier noe om samarbeidet innad på Sogn og deres samarbeid med lærere og bostedsskolen.

1. Hvordan foregår en eventuell tilbakeføringsprosess til bostedsskolen eller til ordinært skoleløp?

2. Har det vist seg lettere å tilbakeføre en elev til en ny skole enn tilbake til gammel klasse, og hva mener du kan være årsaken til dette?
3. Hvordan forbereder du /dere elevene på utskriving av behandlingsskolen?
- Hvordan jobber dere med elevene i en utskrivingsfase/ tilbakeføringsprosess?
4. Følger dere opp i etterkant, i så fall hvor lenge i etterkant, og på hvilken måte?
5. Har elevene tilbud på skolen etter utskriving (kortidsopphold og lignende?)
6. Er det aktuelt med ny innskriving dersom tilbakeføringen ikke går bra?
7. Når mener dere at tilbakeføringen er fullført?
8. Hvilke evalueringer utføres i ettertid?
9. Hvem er involvert i evalueringsarbeidet?
10. Hvordan fungerer samarbeidet med bostedsskolen i tilbakeføringsprosessen forhold til de retningslinjene skolen som system er underlagt?
11. Er det noe du ønsker å tilføye i forhold til tilbakeføringsprosessen?

Eventuelle kommentarer:

1. Er det noe vi ikke har spurt om som du mener er viktig å få frem mht skolevegringstiltaket på Sogn behandlingsskole?